

سيكولوجية التعلم

نظريات - عمليات معرفية - قدرات عقلية

الاستاذ الدكتور

عواطف محمد محمد حسنين



المكتبة الأكاديمية
شركة مساهمة مصرية



سيكولوجية التعلم

[نظريات – عمليات معرفية – قدرات عقلية]

تأليف

الأستاذ الدكتور

عواطف محمد محمد حسنين

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة سوهاج



الناشر

المكتبة الأكاديمية

شركة مطبعة مصرية

٢٠١٢



mohamed khatab

الطبعة الأولى ٢٠١٢م - ١٤٣٣هـ

حقوق الطبع والنشر © جميع الحقوق محفوظة للنشر :

المكتبة الأكاديمية

شركة مساهمة مصرية

رأس المال المسدود والدفع ١٨,٢٨٥,٠٠٠ جنيه مصري

١٣١ شارع التحرير - الدقى - الجيزة

القاهرة - جمهورية مصر العربية

تليفون : ٣٧٤٨٥٢٨٢ - ٣٣٣٦٨٢٨٨ (٢٠٢)

فاكس : ٣٧٤٩١٨٩٠ (٢٠٢)

لا يجوز استساع أى جزء من هذا الكتاب بأى طريقة
كانت إلا بعد الحصول على تصريح كتابى من الناشر .

فهرس المحتويات

رقم الصفحة

مقدمة ٥

الإهداء ٧

الباب الأول

[علم نفس التعلم]

الفصل الأول: لمحة تاريخية عن علم النفس

- نشأة علم النفس كعلم تجريبي ٢٠

- الفيزيولوجيا وعلم النفس ٢٢

- دراسات علم النفس على الحيوان ٢٥

- موضوع ومنهج علم النفس قديماً وحديثاً ٢٦

الفصل الثاني: تفسير التعلم والأداء

- تعريف التعلم ٣١

- المفاهيم الأساسية في التعلم ٣٨

أ - المثبر - الاستجابة ٣٨

ب - التعزيز (الثواب) ٤٢

ج - العقاب ٤٦

د - المحو (اختفاء الاستجابة) ٥٣

الفصل الثالث: العوامل المؤسرة للتعلم

أولاً: الدافعية: ٥٩

- نظريات الدافعية (الارتباطية - المعرفية - الإنمائية - التحليل

النفسى) ٦٠

رقم الصفحة

- وظائف الدوافع ٦٧
- تطبيقات تربوية ٦٨
- ثانياً: الممارسة: ٧٠
- أساليب الممارسة ٧١
- شروط الممارسة ٧٢
- ثالثاً: النضج: ٧٧
- أهمية النضج لحدوث **التعلم** ٧٨
- تعريف النضج ٧٩

الباب الثاني

[نظريات **التعلم**]

الفصل الرابع: **نظريات التعلم الارتباطية**

- ١- نظرية «ثورنديك» في المحاولة والخطأ ٨٤
- ٢- نظرية «بافلوف» للاستزك الكلاسيكي ٩٢
- ٣- نظرية «سكينز» للاستزك الإجرائي ١٠٣
- ٤- نظرية «جاثري» **التعلم** الشرطي التلازمي ١١٩

الفصل الخامس: **نظريات التعلم المعرفية**

- ١- نظرية «برونر» في **التعلم** بالاكشاف ١٢٧
- ٢- نظرية «روبرت جانييه» لتحليل مهام **التعلم** ١٣١
- ٣- نظرية «دافيد أوزابيل» **التعلم** القائم على المعنى ١٣٣
- ٤- نظرية «جان بياجيه» في النمو المعرفي ١٣٨

الفصل السادس: نظريات التعلم الاجتماعي

- ١- نظرية «جوليان روتر» في التعلم الاجتماعي المعرفي ١٤٣
- ٢- نظرية «باندورا» في التعلم الاجتماعي بالنمذجة ١٤٧

الباب الثالث

[انتقال أثر التعلم - صعوبات التعلم]

الفصل السابع: انتقال أثر التعلم

- معنى انتقال أثر التعلم ١٥٥
- نظريات انتقال أثر التعلم ١٥٧
- شروط انتقال أثر التعلم ١٦٣
- أ - الشروط الخاصة بالمتعلم ١٦٤
- ب - الشروط الخاصة بالعمل ١٦٤
- ج - الشروط الخاصة بطريقة التعلم ١٦٦

الفصل الثامن: صعوبات التعلم

- ماهية صعوبات التعلم ١٦٩
- أنواع صعوبات التعلم ١٧٠
- المظاهر العامة لصعوبات التعلم ١٨٢
- محكات التعرف على ذوي صعوبات التعلم ١٨٦
- المحكات الحديثة للتعرف على ذوي صعوبات التعلم ١٩١
- أ - محك التكامل بين النصفين الكرويين ١٩٢
- ب - محك اكتساب المفاهيم ١٩٣

الباب الرابع

[البنية المعرفية والعمليات المعرفية]

الفصل التاسع: البنية المعرفية

١٩٩	مقدمة
١٩٩	تعريف البنية المعرفية
٢٠٠	أبعاد البنية المعرفية
٢٠٨	البنية المعرفية ونظريات التعلم
٢٠٨	أ - البنية المعرفية لدى أوزايل
٢١٠	ب - البنية المعرفية لدى برونر
٢١١	ج - البنية المعرفية لدى جان بياجيه
٢١٣	أساليب قياس البنية المعرفية
٢١٧	أسلوب القياس متعدد الأبعاد
٢١٩	الاستراتيجيات المعرفية
٢٢٠	البروتوكولات الشفوية
٢٢١	البروتوكولات المكتوبة

الفصل العاشر: الانتباه

٢٢٣	مفهوم الانتباه
٢٢٣	دور الانتباه في تجهيز ومعالجة المعلومات
٢٢٤	نماذج الانتباه الانتقائي
٢٢٧	أنواع الانتباه
٢٣٠	حصر الانتباه

رقم الصفحة

- الانتباه والتربية ٢٣٤
- نتائج الانتباه الإيجابية والسلبية ٢٣٧
- قصور الانتباه ٢٣٧
- علاج قصور الانتباه الطبى وغير الطبى ٢٤٠
- العلاقة بين اضطراب الانتباه وصعوبة التعلم ٢٤٣
- العلاقة بين الوراثة وكل من قصور الانتباه وصعوبة التعلم ... ٢٤٣

الفصل الحادى عشر: الذاكرة

- مقدمة ٢٤٥
- لمحة تاريخية حول أنواع الذاكرة ومنظوماتها ٢٤٦
- نموذج مقترح لمنظومة بنية الذاكرة ٢٥٤
- مراحل معالجة المعلومات بالذاكرة ٢٥٧
- المناطق المسئولة عن الذاكرة بالمخ ٢٥٩
- الأساس الكمى للذاكرة ٢٦٢
- اضطراب الذاكرة ٢٦٥
- الطرق الحديثة لتحسين الذاكرة ٢٦٩
- لرفاء الذاكرة ٢٧٥

الفصل الثانى عشر: التفكير

- مقدمة ٢٨٣
- تعريف التفكير ٢٨٣
- تعريفات أنماط التفكير المتنوعة ٢٨٤
- تعريف مفهوم مهارات التفكير ٢٨٩

- أدوات التفكير ٢٩٤
- تصنيف مهارات التفكير ٢٩٨
- الإستراتيجية العامة لتعليم مهارات التفكير وتعلمها ٣٠٦
- البرامج الخاصة بتعليم مهارات التفكير ٣١١
- تنمية مهارات التفكير ٣٢٠
- عناصر نجاح عملية تعليم التفكير ٣٢٢
- معوقات تعليم التفكير ٣٢٦

الباب الخامس

[قدرات عقلية]

الفصل الثالث عشر: الذكاء

- مقدمة ٣٣١
- نبذة تاريخية عن تطور مفهوم الذكاء ٣٣٢
- نظرية «جاردنر» في تعدد الذكاء ٣٣٣
- الذكاء والعمر ٣٣٩
- حجم الدماغ وعلاقته بالذكاء ٣٣٩
- قياس نسبة الذكاء ٣٤٠
- أ - مقياس «ستانفورد- بينيه» للذكاء ٣٤٠
- ب - مقياس «توكسلر» للذكاء ٣٥٧
- الذكاء الاصطناعي ٣٦٢
- محاكاة الحاسب الآلي ٣٦٥
- مدخل التجهيز الموزع الموزي ٣٦٦

رقم الصفحة

الفصل الرابع عشر: الإبداع

٣٧١	- مقدمة
٣٧٢	- قيمة التفكير الإبداعي وأهميته
٣٧٤	- مفهوم التفكير الإبداعي
٣٧٥	أ- تعريف التفكير الإبداعي على أساس العملية الإبداعية
٣٧٧	ب- تعريف التفكير الإبداعي على أساس الإنتاج الإبداعي
٣٧٩	ج- تعريف التفكير الإبداعي على أساس السمات الشخصية
٣٨٢	- مكونات التفكير الإبداعي
٣٨٩	- النظريات المفسرة للتفكير الإبداعي
٣٨٩	أ- نظرية التحليل النفسي
٣٩٠	ب- النظرية الارتباطية
٣٩٢	ج- نظرية الجشطالت
٣٩٢	د- النظرية الإنسانية
٣٩٣	هـ- النظرية العائلية
٣٩٥	- المخ الإنساني وإمكانية التفكير الإبداعي

مراجع الكتاب

٤٠٣	أولاً: المراجع العربية
٤١١	ثانياً: المراجع الأجنبية
٤٢٥	فائمة المصطلحات باللغة الإنجليزية

مقدمة الكتاب

يعتبر موضوع التعلم من موضوعات علم النفس الأساسية والذي يحظى بالأهمية البالغة عند علماء علم النفس، فلا عنى لأى مجال من المجالات التطبيقية فى علم النفس عن فهم نظرية التعلم.

ويعتبر كل نمو وتطور إنسانى إنما يمحصر فى وظيفتين هما النضج (أو النمو والتطور الفسيولوجى) والتعلم (أو التطور النفسى) فنحن نتعلم أن نكون أفراداً من الجنس البشرى إذ نتعلم كيف نؤدى دورنا فى الحياة الاجتماعية ونتعلم للتكيف وتحسين حياتنا، ونتعلم التفاعل مع الآخرين، ونتعلم الاتجاهات والقيم، بل إننا نتعلم كيف نتعلم.

لكل هذه الأسباب كان للتعلم أهميته البالغة، أنه الأساس الذى ترتكز عليه نظريات علم النفس الأخرى وهو المفهوم الأساسى لماهية الطبيعة البشرية، لذلك كان التعلم محور الباب الأول من هذا الكتاب.

ولقد كان لتقدم الأبحاث والتجارب السيكلوجية أثر كبير فى ظهور كثير من النظريات المفسرة لعمليات التعلم وتوضيح حقائقها بشكل يسمح لنا بالتعرف على طبيعتها وشروطها والعوامل التى تؤثر فيها، وأصبحنا ننظر إلى عملية التعلم كعملية تغيير وتعديل فى سلوك الفرد من جميع جوانب شخصيته العقلية والجسمية والوجدانية والاجتماعية، لذلك استعرضت فى الباب الثانى من هذا الكتاب العديد من نظريات التعلم - الارتباطية والمعرفية والاجتماعية... إلخ.

أما الباب الثالث من هذا الكتاب فيتناول أثر التعلم، ولشروط التى تؤدي إلى حدوث أقصى درجة من انتقال أثر التدريب من موقف تعلمى أو عمل تعلمى لآخر، وأمكن تصنيف هذه الشروط إلى ثلاثة فئات: أولها شروط ترجع إلى المتعلم، وثانيها شروط تتعلق بالعمل أو التدريب، وثالثها شروط ترتبط بطريقة التعلم. كما تناول هذا الباب موضوع «صعوبات التعلم» وأنواعها ومظاهرها والمحكات الحديثة فى التعرف على ذوى صعوبات التعلم وكيفية الاهتمام بهم ورعايتهم.

إن تعلم المعرفة لدى غالبية علماء النفس المعاصرين هو عملية تكوين وتناول (معالجة) المعلومات وغالباً ما تتعلق هذه المعرفة بأنواع المعلومات التي نكتسبها في مواقف الحياة التي نتعرض لها، كما تتعلق بالعمليات المرتبطة بطريقة اكتساب هذه المعلومات والاحتفاظ بها في الذاكرة وإعادة استخدامها، وبواسطة دراسة المعرفة يمكن التوصل إلى فهم أعمق لما نمارسه يومياً من أنشطة متعددة (داخل مدارسنا وخارجها) بصفة مستمرة نشترك فيها كثيراً من العمليات المعرفية مثل الانتباه، التذكر، التفكير، وحل المشكلات، وهذا ما تناوله موضوع الباب الرابع من الكتاب.

أما الباب الخامس والأخير، فتناول موضوعي (الذكاء والإبداع) كقدرات عقلية مسئولة عن تطوير الحياة الإنسانية وتحقيق التقدم والرخاء، أنه يمكن القول: أن الصراع بين الدول المتقدمة هو صراع بين عقول أبنائها من أجل الوصول إلى سبق علمي وتكنولوجي يضمن لها الريادة والقيادة، ومن ثم فإن الهدف الأسمى من التربية في القرن الحادي والعشرين هو تنمية التفكير لدى الطلاب بجميع أشكاله وفي مقدمتها التفكير الإبداعي الذي يقودنا إلى بناء مجتمع لمعرفة وإلى حياة أفضل.

المؤلفة

أ.د/ عواطف محمد محمد حساتين

الباب الأول

علم نفس التعلم

الفصل الأول: لمحة تاريخية عن علم النفس.

الفصل الثاني: تفسير التعلم والأداء

الفصل الثالث: العوامل الميسرة للتعلم

الفصل الأول

لمحة تاريخية عن علم النفس

ملحة

يعتبر عالم النفس الألماني فونت Vunat (١٨٣٢-١٩٢٠) أول من دعا إلى استقلال علم النفس كعلم تجريبي، فقد اهتم بتأسيس أول معمل لعلم النفس التجريبي عام (١٨٧٩) في ليبزج، وتبعه في ذلك العديد من طلابه الأمريكيين خلال العقد (١٨٨٠-١٨٩٠) والفرنسي ب. بورديون B. Bourdun (١٨٦٠-١٩٤٣) الذي علم علم النفس في رينز Rennes من سنة (١٨٩٥-١٩٣١)، والذي كرس حياته للأبحاث المخبرية المتعلقة خصوصاً بالإدراك البصري للفضاء (١٩٠٢)، بل وحتى ردود الفعل بذاتها التي أثارها "فونت" أدت إلى إنشاء مدارس جديدة أو اكتشاف حقول جديدة في الدراسة (Hergenhahn 2008).

وبالرغم من أنه كان قاضياً اضطر إلى دراسة الطب والفيزياء والكيمياء من أجل كسب معاشه، فإن اهتماماته الرئيسية اتجهت في البدء صوب الفيزيولوجيا، وتلمذ في سنة (١٨٥٦) في برلين على يد "ي. مولر" الذي كان يهتم هو أيضاً باستقلالية الفيزيولوجيا التجريبية، عمل كأستاذ مساعد لمادة الفيزيولوجيا، وفي الحين ذاته أيضاً كان يتابع عمله في ميدان علم النفس الذي كان يومها قريباً جداً من الفيزيولوجيا فدرس سنة (١٨٦١) "المعادلة الشخصية" عند علماء الفلك، ثم نشر من سنة (١٨٥٨) إلى سنة (١٨٦٢) كتاباً "مقالات في نظرية الإدراك الحسي".

أنه قرر التمييز بين الإحساس الذى هو مجرد نتيجة لإثارة عضو حاسى وبين الإدراك الذى هو أخذ علم بالأشياء وبالحوادث الخارجية وجعل القسم الأكبر من أبحاثه مخصصة للإحساسات والإدراكات، وبالأخص فى ميدان الرؤية، وأيضاً فى ميادين السمع واللمس والمذاق وإدراك الزمن، أما بقية الأبحاث فتتعلق بالانتباه، الوجدانية Affectivity (مع تسجيل النبض والتنفس... إلخ)، وباستعمال منهج (أزمة رد الفعل) وهذا المنهج ابتدعه طبيب العيون الهولندى دوندس Donders (١٨٦٨) وحسنه أكزير Exner (١٨٧٢) يقوم على قياس بالغ الدقة للزمن (جزء من الثانية). الذى يجرى بين وقوع المثير الحاسى (نور، صوت... إلخ) وبين رد الفعل المحرك الذى يعتبر بنظر الاصطلاح التجريبي إشارة له.

وبالرغم من الدور الحاسم الذى لعبه "قونت" فى تطور التجريب فى مجال علم النفس، وبالرغم من اهتمامه كعالم فيزيولوجى، فقد استمر عمله مطبوعاً بالمنهج الفكرى الفلسفى، فهو لم يكتف فقط بكتابة مؤلفات أمثال: "المنطق" (١٨٨٠-١٨٨٣)، و "الأخلاق" (١٨٨٦)، ثم نظام "الفلسفة" (١٨٨٩)، بل إن فهمه للتجريب بالذات جعله يرى فى هذا التجريب الوسيلة لتوضيح نسق 'مذهب' عام مسبق توضيحاً يكون عن طريق تبيان نقاط خاصة فقط فى ذلك النسق، وليس الوسيلة للاختبار "اختباراً" بشكل أكيد وروتينى فرضية محددة ومعنية لدرجة تكفى لكى يقال معها أن مثل هذا الاختبار أمر ممكن. يركز مذهب على الثنائية وعلى نظرية التوازى بين الجسد والروح، فعلم النفس ذو موضوع هو التجارب المباشرة للفرد التى هى تجارب تتم عن طريق الاستبطان فقط، وهذا منهج يقوم على أن يطلب من الفرد ذاته أن يصف ما يفكر فيه أو يحس به، إنه فى جوهره منهج تحليلى.

نشأة علم النفس كعلم تجريبى:

أ- الدراسة التجريبية للعمليات العقلية:

منذ عام (١٨٧٩) تطرق عالم إنجليزى لامع يدعى 'ف. جالتون' F. Galton (١٨١٢-١٩٩١) إلى استخدام استفتاء أو استمارة Questionnaire لكى يحصل على استجابات عدد وفير من الأفراد عن طبيعة "لصور العقلية" (البصرية، السمعية وغيرها) التى تتعنها بعض الكلمات فى أذهانهم.

إلى جانب ذلك كان هناك فيلسوفاً ألمانياً آخر، كان ذا ثقافة علمية يدعى "ايبنجهوس" Ebbinghaus (١٨٥٠-١٩٠٩) هو الذى طبق ولأول مرة الطريقة التجريبية على إحدى العمليات العقلية العليا، وهى "الذاكرة" التى كانت قد غزت مجال الإحساس والإدراك، وقد نشر كتاباً فى الذاكرة The Memory.

عام (١٨٨٥) عالج فيه مشاكل منهجية عامة تتعلق بالظروف التى تجعل القياس ممكناً، فقد علم المفحوصين قوائم من المقاطع التى لا معنى لها (كى يحصل على استجابات أكثر انسجاماً من تلك التى يتيحها نص ذو معنى)، وكان تواتر التكرار الضرورى لإعادة حفظ قائمة منسية جزئياً حفظاً كاملاً هو الذى أتاح له وسيلة قياس الأثر الذى تركه التعلم الأول، وهكذا درس أثر طول القائمة، عدد مرات التكرار، والزمن (منحنى النسيان) والتداعيات... إلخ. ودرس "ايبنجهوس" بجانب دراسته للذاكرة، نظرية رؤية الألوان وأيضاً ذكاء الأطفال بأن طلب منهم إكمال نص حذفت منه بعض الكلمات أو ذى نقائص عدة.

بل إن الأثر المهم فى دراسة الذكاء يعود الفضل فيه إلى العالم الفرنسى أ.بينييه A. Binet (١٨٥٧-١٩١١) الذى أشار إلى ضرورة استعمال الاختبارات المنوعة، والمرغبة والمكيفة حسب الوسط الذى ينتمى إليه الفرد عند دراسة "القدرات العقلية، الذاكرة، طبيعة الصور العقلية، المحيلة، الانتباه، ملكة الفهم، الإيحائية، الشعور الجمالى، المشاعر الأخلاقية... إلخ".

وفى سبيل ذلك أجرى "بينييه" تجاربه فى المدارس بالذات لا فى المختبرات، كما ترك قياسات الحمجمة أو الرأس Cephalometer فى سبيل اعتماد (سلم) الاختبارات الصغيرة التى لا تبعد كثيراً عن المسائل التى يمكن أن تطرحها الحياة المألوفة، التى تستخدم كأداة لتصنيف الأولاد وفقاً لدرجات نجاحهم، وبدأ هذا التعارض مع المدرسة الألمانية، وذلك لأن "بينييه" رأى فيه مظهراً من مظاهر التطوير الحاسم فى حقل سيكولوجيا "فكر وفونت" حسبما كتبه فى مؤلفه 'الدرس التجريبي للذكاء'.

ب- الدراسة التجريبية وسيكولوجية الإدراك:

تتطلب محاولات الدراسة التجريبية للعمليات العقلية، إلى حد ما، النخلى عن الاتجاه التحليلي الشديد التبسيط "وفونت نفسه سبق له أن رأى ذلك جيداً"، وفي الواقع فإنه يصعب تماماً التثبت من الحالات المعقدة جداً بواسطة عدد محدود من "العناصر" تصبح المشكلة فيها إيجاد كيفية ترابط هذه العناصر، إلا أنه سرعان ما تبين، عقب وفاة بينيه بقليل، أن الصعوبة توجد أيضاً على مستوى الإدراك.

و الواقع أن هذا المجال هو موضوع الدراسات التي قام بها فريق ضئيل من علماء النفس أمثال: فيرثيمر M. Ferthimer، وكوهلر W. Kohler، وكوفكا K. Koffka الذين أسسوا في برلين من سنة (١٩١٠) إلى سنة (١٩٢٠) مدرسة جديدة تعتبر الأحداث السيكلوجية وحدات منظمة (جسطلت) أي أشكالاً، وهذه الأشكال ليست مجموعات من العناصر فادنى تغير في الموقف يغير هذا الموقف تغييراً كاملاً ويحوله إلى موقف آخر، وقد تكرست دراسات تجريبية عدة لبحث الكيفية التي أساسها تنتظم هذه الأشكال أو تتميز عن "الأرضية" أو تنتقل... إلخ، وهكذا تناولت تلك الدراسات الإدراك خاصة، بل والدكاء أيضاً المدروس خصوصاً عند الحيوان.

ويعود إلى "الجسطلتين" فضل تطوير وصياغة وتنسيق هذه الأفكار وإعطائها فوام نظرية أحدثت العديد من الأعمال التجريبية الأصيلية، وقد أدرك "فيرثيمر" في عام (١٩١٢) عند دراسته كيفية إدراك الحركة أن انتقال شئ ما يدرك بوجه مغاير لإدراك سلسلة متتابعة من الأشياء الجديدة التي قد تقع في مساره: ذلك أن القضية تتعلق بـ "شكل" لا يعاد إلى جملة عناصر، وازدهرت الأعمال التجريبية خصوصاً عقب إنشاء مجلة تولت نشرها هي "البحث النفساني" Psychological Research، وكانت تلك الأعمال تتناول في معظمها، الإدراك وقوانينه.

الفيزيولوجيا وعلم النفس:

لقد لعبت الفيزيولوجيا دوراً كبيراً وخصوصاً - الفيزيولوجيا العصبية - في تكوين علم نفس تجريبي، لقد شرع علماء الفيزيولوجيا في التفكير في إمكانية تطبيق منهجهم على "الظواهر العقلية" وعلى "لتكيفات ذات المستوى الأعلى".

وفي هذا الصدد كتاب "كلود برنار" في خطابه الافتتاحي عند قبوله في المجمع العلمي الفرنسي سنة (١٨٦٩) يقول: "تهدف الفيزيولوجيا إلى تفسير الظواهر العقلية بالطريقة نفسها المستخدمة في الظواهر الأخرى للحياة".

في سنة (١٩٠٢) تساءل الفيزيولوجي الروسي "بافلوف" أيضاً: ما هو السبب الذي يحمل على تغيير النهج عند دراسة التكيفات ذات المستوى الأرفع؟ عاجلاً أو آجلاً، سيعمل العلم مستنداً إلى التشابهات في المظاهر الخارجية، على نقل المعطيات الموضوعية المتحصل عليها، إلى عالمه الذاتي، وهذا ساعد "بافلوف" على تزويد علم النفس الموضوعي بمفهوم هام هو: "الانعكاس الشرطي: عندما نقرن مبهماً ما اصطناعياً (ضوء، صوت... إلخ) بمنبه طبيعي (الأطعمة بالنسبة إلى فرز العصاراة المعدية، مثلاً)، يصبح هذا المنبه المصطنع (الضوء أو الصوت المستعملان) قادراً بعد مدة من الزمن على أحداث الانعكاس لمطلوب في غياب المنبه الطبيعي.

تمثل الانعكاسات المشروطة نمطاً عال من التكيف مع المكان والظروف عند اقترانها بتغير ما، تستخدم كإشارة عند تكرارها ثانية لتدل على تكيف فيزيولوجي متناسب مع هذا التغير. وبالنسبة إلى الإنسان تشكل اللغة نظاماً ثانياً من التشوير (اللجوء إلى الإشارات) يمكن أن يحل محل الإحساسات المباشرة (النظام الأول) وبالتالي يوسع كثيراً من نمط التكيف، ومن جهة تقنية، يمكن المنهج بصورة موضوعية من معرفة قدرة الإنسان والحيوان على التمييز بين إثارتين، وعندها يجب أن يستعمل أحدها كإشارة على الانعكاس المشروط، في حين تبقى الأخرى بدون منعول.

وفي سنة (١٨٩٧) وبمناسبة دراسة حول الهضم، لاحظ "بافلوف" أن وقع خطوات خادم المختبر عندما كان يحضر الطعام للكلاب له تأثير واضح على التجربة، كان كافياً لأن يبعث لدى هذه الطلاب إفراز العصاراة المعدية، وهذا ما سماه حينذاك (الإفراز النفسي).

ثم شرع "بافلوف" يدرس تلك الظواهر دراسة منظمة، ففي عام (١٩٠٠) حاول تفسيرها، وتوصل إلى تفسير يخالف رأى مساعدة سنارسكي" عام (١٩٠١) الذي اقترح تفسيرات وصفها "بافلوف" بأنها نفسانية" (والأولى القول بأنها ذاتية ومشبهة

بالإنسان) مشيرة إلى "رغبات" أو "عواطف" عند الكلب، وانفصل "بافلوف" عن مساعدة إذا ظل مستنداً على الارتباطات العصبية المستقرة في القشرة الدماغية للكلب عن طريق التداعي بين صوت الخطوة وهضم الوجبة المقدمة له.

وفي سنة (١٩٠٣) قدم "بافلوف" اكتشافه إلى المجمع الطبي في مدريد، وابتداء من سنة (١٩٠٥) بدأ هو وتلاميذه يقرعون لسلسلة من الأعمال التجريبية حول الانعكاس الشرطي، دارساً شروط تكوينه وانطفائه ثم تعميمه وتخصيصه، وأخيراً للتداخل بين انعكاسات عدة... إلخ.

وفي سنة (١٩٢٣) أصدر كتاب بافلوف المعنون: "عشرون سنة من التجارب حول الدرس الموضوعي للنشاط العصبي العالي عند الحيوانات". وفي عام (١٩٢٧) ترجمت إلى الفرنسية طبعة سنة (١٩٢١) بعنوان: "الانعكاسات الشرطية"، وفي سنة (١٩٢٧) ظهر أيضاً كتاب "دروس حول نشاط الغشاء الدماغي".

وبجانب أعمال "بافلوف" ظهر اسم عالم أعصاب وطبيب عقلي روسي هو 'بيتشريف' W. Bechteref (١٨١٧ - ١٩٢٨) الذي اشتغل مع "قونت" في ألمانيا، ومع 'شاركو' في باريس الذي كتب عدة مؤلفات في علم الأعصاب وفي علم النفس، وساهم في كتابه عن "السيكولوجية المتعلقة بالانعكاسية" Psycho- Reversibility في تغذية تيار لأفكار الرامي إلى جعل السيكولوجيا علماً موضوعياً.

كما ظهر اهتمام الفيزيولوجيين بالمسائل السيكولوجية أيضاً، ففي فرنسا فقد ترك "ه. يوني" منبره في كلية الطب في نانسي (١٨٨٩) ليدير مخبر السيكولوجيا التجريبية في السربون، وشجع "داستير" Dastere تلميذه "بيرون" Peron (١٨٨١-١٩٦٤) على دراسة العلاقة بين الفيزيولوجيا وعلم النفس، وقدم أعمالاً حول "الانعكاسات النفسية"، ونشر "مالوزاين" Malloziel حول هذا الموضوع سنة (١٩٠٥)، أطروحة مهمة، وقد أجرى هذا أبحاثه في نفس الوقت التي أجريت فيه أبحاث "بافلوف" وبصورة مستقلة. وخصص "أ. جلي" A. Giley حامل درجة الأستاذية في الفيزيولوجيا أبحاثه حول تأثير العمل الفكري على فيزيولوجيا الجسم، وجاءت المعلومات المتعلقة بالمناطق تحت القشرية لتضاف تدريجياً إلى المعارف التي تم الوصول إليها عن فيزيولوجيا القسم

الأعلى من الدماغ، أى اللحاء. وأحدث الفيزيولوجى الإيطالى "باغانو" (١٩٠٦) تجاربه عن طريق حقن الكلب بسم نباتى فى تلك المناطق المذكورة أعلاه جعلته يظهر تصرفات تدل على الخوف، القلق، الغضب، الاعتداء، كما نلت الأبحاث العديدة الجارية خصوصاً بعد سنة (١٩٢٠) على أن هذا القسم من الدماغ يلعب دوراً مهماً فى تنظيم أو ضبط الانفعالات الوجدانية.

دراسات علم النفس على الحيوان:

فى عام (١٩٠٨) نشر "ه. بيرون" فى فرنسا فى مجلة "الشهر" نص حول "تطور النفس" ظهر فيه تأكيد على علم النفس الموضوعى فى نبذة لظواهر "الوعى" وارتكازه على ملاحظة ردود الأفعال لجسم عضوى على بيئته وعلى سلوكه، شمل بصورة واضحة السيكولوجيا الإنسانية والسيكولوجيا الحيوانية، وقد كان هذا المؤلف حتى ذلك التاريخ يكرس معظم أوقاته لعلم النفس الحيوانى (Coon and Mitterer (2008).

ولكن إذا كانت هذه الأبحاث لا تتناول الوعى، فما هو الشئ الذى ستتناوله إذن، ولا يكون قد درس قبل ذلك من جانب الفيزيولوجيا، وهكذا يجب أن تعالج هذه الأبحاث نشاط الكائنات وعلاقتها الحسية الحركية مع الوسط، أن تتناول ما يسميه الأمريكيون السلوك The Behavior. وفيه تهتم الفيزيولوجيا بتحديد أولية وظائف العلاقة هذه، وهى وظائف تؤخذ معزولة وعلى انفراد، يتوجب على علم النفس أن يدرس عمل هذه الوظائف وهو عمل معقد، تلك هى المدرسة السيكولوجية Behaviorism التى أسست عام (١٩١٣) من قبل 'ج.ب. واتسون' لذى يرى أن ملاحظة ردود الفعل لجسم أى لحيوان ما ملاحظة "سلوكه" من الخارج تكفى لإقرار قوانين تسمح بالتنبؤ عما ستؤول إليه هذه الردود عندما تتغير البيئة، وهكذا سوف يمكن للعالم النفسانى أن يؤكد أن الفأر يميز بين الأزرق والأخضر إذ توصل لأن ينجح فى تدريب معين بموجبه يستطيع هذا الفأر أن يتوجه نحو طعامه الموجود فى الدهليز الأزرق من "مناهة" تجريبية وأن يتجنب الدهليز الأخضر الذى كهربت أرضيته الشبكية بتيار كهربائى، هنا إذن - لم تستدع الحاجة إلى إفادة لكائن عن

"حالات وعيه"، ولسوف يبدل "واطسون" جهده في إثبات أن الأمر في ما يخص السيكولوجية الإنسانية هو مشابه لحال السيكولوجيا الحيوانية، فنشر سنة (١٩١٩) كتابه في علم النفس يركز فقط على هذه المبادئ، إلا أن العمليات العقلية العليا عند الإنسان تشكل قضية بالغة الصعوبة.

أفجب القبول مع "واطسون" بأن الفكر هو "استجابة شفهية ضمنية وأنه على ذلك يتعلق هو أيضاً، مبدئياً، بالملاحظة الخارجية التي لا ينقصها مؤقتاً إلا الوسائل التقنية لقوية. وإبنا نعي كون بعض العقائد "السلوكية" قد أحدثت جدلاً حول قيمتها، لكن الاتجاه نحو سيكولوجيا تكون موضوعية إلى حد تام أمر لا نزاع حوله.

أخرى "واطسون" ابتداء من سنة (١٩٠٧) أعماله على تعلم لغتان لبعض الرحلات في "مناهات" تجريبية ونشر سنة (١٩١٣) الجانب التجوهرى من هذه المبادئ العامة في مقال ظهر في مجلة علم النفس بعنوان: "علم النفس كما يراه العالم السلوكي" *Psychology as the Behaviorist Views it*، بيد أن أهم كتبه هما: "السلوك - مدخل إلى علم للنفس المقارن" (١٩١٤)، و "علم النفس من وجهة نظر سلوكية" (١٩١٩)، ولقد شكل الانعكاس المشروط لـ "بافلوف" أحد المناهج الأساسية في المدرسة الجديدة.

وهناك علماء نفس أمريكيين أمثال "تومان" الذي حقق أعمالاً هامة حول التعلم عند الفئران، ثم "لاشلى" المعروف بأبحاثه عن المراكز الدماغية، كما ساهم "هل" مساهمة كبيرة في استخدام طريقة الصيغة الرياضية في محال علم النفس التجريبي.

موضوع ومنهج علم النفس قديماً وحديثاً:

Duane P. Schultz, Sydney Ellen Schultz, (2008)

إن دراسة الحواس أصبحت تشكل موضوع علم نفس فيزيولوجى قريب من الفيزيولوجيا، وفي ذلك الميدان استمرت دراسة الرؤية تحتل منزلة كبرى وتحقق أعمال هامة في فرنسا بفضل "ه. بيرون" Peron، حيث أنشئ له عام (١٩٢٣) معملًا لفيزيولوجيا الإحساسات، وبفضل تلاميذه أيضاً، ثم إن نتائج هذه الأعمال والنتائج

المنجزة خارج فرنسا حول المشكلات ذاتها قد جمعها "بيرون ووالف" في ما بينها في كتاب نشر عام (١٩٤٥) بعنوان: "إحساس، دليل الحياة".

إنه لمن الصعب دائماً أن نرسم الخطوط الكبرى بطريقة غير متميزة للميول والتأثيرات التي كانت مهيمنة في الماضي القريب ودون إدعاء الشمولية فلا مساحة للإشارة من داخل فرنسا إلى التأثير الشخصي الهائل الذي أحدثه (ه.بيرون) الذي خلف في سنة (١٩٢٣) عالم النفس "بينيه"، في مختبر علم النفس في السوربون ثم تولى إدارة هذا المختبر "ب. فريس" P. Fraisse منذ عام (١٩٥٢) ولقد جمع هذا الأخير بالتعاون مع "ج.بياجيه" G. Piaget في كتاب "الموسع في علم النفس التجريبي" المنشور ابتداء من سنة (١٩٦٣) إسهامات عدد كبير من علماء النفس الناطقين بالفرنسية.

وفي الاتحاد السوفيتي فإن التأثير الطاغى، وربما كان التأثير الوحيد تقريباً هو ما أحدثه "بافلوف"، أما في إنجلترا والولايات المتحدة فيبدو أن التجريبيين كانوا أشد انفتاحاً مما سواهم في أماكن أخرى على ضروب التقدم الذي أتاح تحقيقه العلماء الإحصائيون ولا سيما الإنجليز (أ.ر. فيشر) A. R. Fisher في طريقة تنظيم وتأويل التجارب.

من المعروف أن المنهج الكلاسيكي، حسبما استخدمه "كلود برنار" يقوم على إبقاء جميع الأوضاع ثابتة فيما عدا واحداً منها يكون مؤثراً فقط على الظاهرة المدروسة، بيد أن النتيجة لا تصلح عند ذلك إلا فيما يطبق على الحالات الخاصة التي تكن قد رسمت لتلك الأوضاع التي أبقيناها ثابتة دون تغيير، أفلا تؤدي تغيرات في هذه الأوضاع والظروف إلى تعديل في "القانون" الذي يكون قد سُن بموجب ذلك؟ يحظى هذا السؤال بأهمية فائقة في علم النفس حيث توفر الأسباب الكثيرة مجالاً للظن بأن العوامل المتعددة التي تحيق بسلوك جسم عضوي تؤثر في بعضها البعض، ولا غرو فإن من المستحيل عملياً أن نكرر مرات ومرات التجربة ذاتها لكي نستطيع الإجابة عن هذا السؤال فيما يخص متغير (Variable) واحد، وأن نعيد كرة أخرى للسلسلة كلها من أجل كل متغير من المتغيرات، وتتيح المناهج الحديثة حل هذه الصعوبات بأن

تعمل على أن تغير بشكل متزامن (فى الوقت نفسه) وبطريقة معدة سلفاً باعتناء مجمل الأوضاع التجريبية.

وقد وضع تلك لمناهج العالم 'فيشر' فى مؤلفيه الأساسيين: وقد ظهرت هذه المناهج فى علم النفس التجريبى حوالى عام (١٩٣٨) إذ كانت حتى ذلك الحين مستعملة فى الزراعة على الأخص، كذلك ساهم 'فيشر' أيضاً فى توسيع مدى تطبيق المناهج الإحصائية وذلك بأن أكمل وضع تقنيات تتيح استعمال ملاحظات ذات عدد محدود النطاق، إن صياغة رياضية للمشاكل المتعلقة بالاتصالات الهاتفية قد أمكن استعمالها عام (١٩٥١) هى أيضاً فى علم النفس التجريبى، فقد عرضت هذه الصياغة أولاً من قبل "شانون" C. E. Shannon (١٩٤٨) ثم بعد ذلك فى مؤلف لهذا ذاته بالاشتراك مع "ويفر" Weaver بعنوان: "النظرية الرياضية للاتصالات" (١٩٤٩) The Mathematical Theory of Communication.

لم يظل الإحصاء المنهج الوحيد المستعمل من قبل علماء النفس، إذ استعملت الرياضيات فى "النماذج" Models، الحديثة فعلى سبيل المثال، استعملت فى النماذج الاحتمالية Stochastiques للتعلم ابتداء من (١٩٥٠) 'ايستز' W. K. Estes، بوش R.R. Buch، وف. موستيلر F. Mosteller... إلخ ناهيك بأن "الجريدة الإنجليزية لعلم النفس الإحصائى"، صارت تعرف باسم "الجريدة الإنجليزية لعلم النفس الرياضى والإحصائى" منذ عام (١٩٦٥).

وبشأن التطبيقات العملية لعلم النفس التجريبى فلا بد من التمييز بين أمرين هامين هما:

- ١- الأمر الأقدم والأكثر الأهمية حتى الآن مؤلف من تطبيقات غير مباشرة، هنا لا يتعلق الأمر باستعمال المعرفة العامة بالعمليات المدروسة من قبل السيكولوجيا التجريبية بل باستعمال لغة الفروق بين الأفراد بغية، على سبيل المثال، الانتقاء والتوجيه المهنيين، وشكلت هذه الدراسة ميداناً متميزاً نسبياً عن سواه.
- ٢ الأمر الآخر من التطبيقات فإنه يعود إلى عهد أحدث بكثير وهى تحوى بعض الاستعمالات التى أخذت من الدراسات فى المختبر على الإدراك وعلى الحركة...

إلخ، والواقع فإن هذه الدراسات تتيح تعريف الأوضاع التي في داخلها يكون العمل الأيسر إجراء، كما تستطيع هذه أيضاً بالتالي أن توصي بإجراء تعديلات في مراكز العمل بغية جعلها مراكز ممكنة المنال لعدد أكبر من الأفراد (هندسة إنسانية، دراسة الجهد الجهدانية Ergologie).

يعود تاريخ هذه التطبيقات إلى فترة الحرب العالمية الأخيرة، إذ دعى أباهها سيكولوجير (المختبر) إلى أن يستعملوا معارفهم لصالح المجهود الحربي، وقد تناولت هذه التطبيقات بادئ ذي بدء المشكلات العسكرية الخاصة بوظيفة قيادة طائرة... مثلاً، ثم اتسع نطاقها فشملت فيما تلا ذلك مسائل صناعية (قيادة آلات، أجهزة القراءة الموجودة في بعض الأدوات... إلخ).

الفصل الثانى

تفسير التعلم والأداء

تعريف التعلم:

يرى "جليفورد" Guilford أن التعلم ما هو إلا تغيير في السلوك ناتج عن استثارة ما هذا التغيير في السلوك قد يكون نتيجة منبهات بسيطة، وقد يكون نتيجة لموقف معقد.

فمثلاً شخص ذاهب إلى عمله من الطريق المعتاد فوجئ بحادث حاد في الطريق، فغير طريقه إلى طريق آخر، الحادث يمثل المثير وتغيير الاتجاه، وهو الطريق يمثل الاستجابة، والذي يتأمل تعريف جليفورد يجد أنه جامع شامل أكثر مما يجب، فقد يحد أن تغيير سلوك الفرد نتيجة استثارة معينة لا يحدث تعلم مثال ذلك إقفال العين إذا ما فوجئت بصوت قوى.

ويعتبر التعلم وظيفة أساسية للكائن بصفة عامة، وللإنسان بصفة خاصة لعدة أسباب، منها: (Hamilton and Ghatala (1994

أن التعلم يعنى تعديلاً لسلوك الكائن الحي بصفة عامة والإنسان بصفة خاصة تعديلاً يساعده على حل مشكلة صادفته ويرغب في حلها.

يتعلم الفرد تعديل سلوكه لاكتساب خبرة معرفية تزيد من نموه وفهمه للعالم المحيط به ويؤدي ذلك إلى زيادة قدرته على السيطرة على البيئة وتسخيرها لخدمته.

- أن يتعلم الفرد كيف يعدل من سلوكه لتحقيق مزيد من التكيف للبيئة الطبيعية والاجتماعية.

- يتعلم الفرد ميولاً واتجاهات وقيماً تساعد على أن يعيش سعيداً فى مجتمع له خصائص ثقافية وحضارية ومادية معينة.
- وتناول (Kiewra, 2002) ثلاثة مفاهيم عامة فى تحديد معنى التعلم وما يمكن أن يترتب على تحديده من آثار، وهى:

المفهوم الأول: التعلم كعملية تذكر:

وهذا المفهوم ينظر إلى العقل على أننا نولد به وهو كالصفحة البيضاء، وأن الخبرة والتعلم هما اللذان يمدانه بكل مواد المعرفة، والنظرية بهذا الشكل تعتبر العقل مخزناً للمعلومات تخزن فيه بعد تعلمها عن طريق الحفظ لتستعمل وقت الحاجة. والتعلم وفق هذا المفهوم مرادف للخرز، وعملية الخزن هذه تحتاج إلى الحفظ أولاً، ولقد كان لهذا المفهوم أثر قوى فى تخطيط المناهج وفى طرق التدريس إذ قسمت المعارف إلى عدد من المواد الدراسية، وقسمت كل مادة إلى عدد من الموضوعات ليسهل تصنيفها وحفظها، ويبدو أن هذا العمل تبعاً لهذه النظرية سهل وهو الأمر الذى ساعد على بقائها وتمسك المدرسين بها، إلا أن الأبحاث والاختبارات الحديثة أثبتت أن الطالب لا يحتفظ بعد فترة من حفظه لأية مادة إلا بقدر معين، وأن هذا القدر تضائل بمرور الوقت. ودلت الأبحاث أيضاً على أهمية الفهم فى عملية التعلم، فالمادة يجب أن يفهمها التلميذ حتى يستطيع تذكرها بسهولة.

المفهوم الثانى: التعلم كتدريب للعقل:

مازال لهذا المفهوم أنصاره أيضاً، وما زالت آثاره وهو يرتبط أساساً بإحدى النظريات لسيكولوجية التى أثرت فترة طويلة من الزمن فى كثير من أفكارنا واتجاهاتنا التربوية، بل وما زالت آثارها باقية حتى اليوم، وهى نظرية لتدريب الشكلى التى تنسب إلى الفيلسوف الإنجليزى، وتبنى أساساً على فكرة أن العقل مقسم إلى عدد من الملكات مثل ملكة التفكير وملكة التذكر وملكة التحصيل وملكة التصور... إلخ. وأن التعلم ينتج من تدريب هذه الملكات العقلية.

ونظرية التدريب العقلى تؤكد على أن بعض المواد لها أهمية خاصة فى تدريب تلك الملكات، فكان ينظر مثلاً للرياضات على أنها تقوى ملكة التفكير، واللغات على أنها تقوى ملكة التذكر... لذلك أصبحت بعض المواد هامة لا لأن تعلمها غاية فى حد ذاتها، بل لأنها صالحة لهذا النوع من التدريبات، وأصبح الغرض من تكليف التلاميذ بأعمال معينة هو تدريب عقولهم.

المفهوم الثالث: التعلم كتعديل للسلوك

كان لتقدم الأبحاث والتجارب السيكلوجية فى الفترة الأخيرة أثر كبير فى تغير الكثير من الأفكار السابقة، وظهرت نظريات جديدة تفسر عملية التعلم وتوضح حقائقها بشكل يسمح لنا بالتعرف على طبيعتها وشروطها والعوامل التى تؤثر فيها، وأصبحنا الآن ننظر لعملية التعلم على أنها عملية تغير وتعديل فى سلوك الفرد... هذا التغير يستمر مدى الحياة، فالطفل منذ ولادته وهو على اتصال بالبيئة يؤثر فيها ويتأثر بها، ويحاول أن يتكيف معها فيغير من سلوكه بحيث يتفق مع المواقف المختلفة التى يتعرض عليها، وأثناء عملية التكيف هذه يكتسب الفرد أساليب جديدة للسلوك تتفق مع ميوله وتؤدي إلى إشباع حاجاته وتعمل على تحقيق أهدافه. Bower, G. H. & Hilgard, E. R. (1986)

والتعلم بهذا المفهوم يشمل تغيرات جسمية و انفعالية وعقلية، ولما كان الإنسان دائم التفاعل بين الفرد والبيئة فمن طريق الخبرة يكتسب الفرد معارفه واتجاهاته ومهاراته ونوع الخبرة التى يواجهها بحيث تؤدي به إلى مهارات واتجاهات ومعارف نافعة له ولمجتمع، هذه هى وظيفة المدرسة والمدرسين، إذ يمكننا أن نوجه التعلم بتحديد نوع الخبرات التى نوفرها للتلاميذ، فليست جميع الخبرات متساوية، إلا أن الخبرات التى يجب أن يوفرها المدرسين للتلاميذهم لا يمكن أن تتحدد بدون معرفة طبيعة التلميذ نفسه، والأهداف التربوية المرغوبة. Seifert, K. L, (1991)

إن التعلم عملية تنتج من نشاط الفرد وتهدف لهدف معين له أهمية عن ذلك الفرد، وينتج عنها تغيرات فى سلوكه، وللحصول على هذه التغيرات يجب على واضعى المناهج والمدرسين أن يتبينوا أولاً النتائج التعليمية المرغوبة، ثم يعملوا على تزويد

التلاميذ بالخبرات المناسبة التي تحقق عن طريقها تلك النتائج من خلال مقارنتها للمفاهيم الثلاثة السابقة عن التعلم، وتوضيح بعض الأخطاء التي نتجت عن الأخذ بالمفهوم الأول والثاني، وأهمية المفهوم الثالث، وهو التعلم كتغيير أو تعديل في السلوك عن طريق الخبرة والنشاط، إلا أن هذا لا يعنى إهمالنا المطلق للتذكر كوسيلة للاحتفاظ بالمادة المتعلمة أو إغفالها. أن التدريب في ناحية ما قد يفيد عملية التعلم. كما أن التذكر وانتقال أثر التدريب وإن كانتا وسيلة تؤثران في عملية التعلم، إلا أنهما ليست هما عملية التعلم، وفي هذه الحدود يجب أن ننظر إليهما كوسيلتين نستفيد منهما في تعلمنا متى عرفنا حدودهما، والظروف التي تعملان فيها.

ومن خلال ذلك يوضح "جابر عبد الحميد" (١٩٨٩) التعلم على أنه تغيير في الأداء أو تعديل يحدث أثناء إشباع الفرد لدوافعه وبلوغ أهدافه، وقد تطرق الحديث عن التعلم من خلال عدة نواحي، هي:

أ - التعلم والتحسين:

من المفاهيم الخاطئة الشائعة أن التعلم يؤدي دائماً إلى التحسين في الأداء، ويبدو أن هذه العبارة قائمة على أننا نفكر في أن التعلم يحدث في حجرة الدراسة وفقاً لمقاصد المدرس وأغراضه، غير أنه يبدو أن من الصعب أن نفكر في التعلم على أنه تحسين فقط، فالتغيرات التي تؤدي إلى عادات سيئة وتثبت الأخطاء لا يمكن أن يعتبر هذا النوع من التعلم تحسناً، فالتلاميذ يتعلمون أشياء كثيرة في حجرة الدراسة لا تقع في مجال أهداف المدرس، فقد يتعلم عادات الكسل وعدم احترام السلطة، وقد يتعلم الكتابة الرديئة وعادات القراءة السيئة، فإذا قصد بالتحسين الاقتراب من الهدف المرغوب فيه فإننا لا نستطيع أن نربط بين التعلم والتحسين.

ب - التعلم والنضج:

التعلم ليس هو العملية الوحيدة التي يتغير السلوك بواسطتها، إذ أن هناك عملية أخرى هامة تحدث تغيرات في السلوك وهي النضج، فمثلاً كثير من عمليات التفكير العليا لا تتغير للإنسان غير الناضج مثل استخدام الرموز الجبرية، وعلى هذا فإن التعلم والنضج متداخلان، ويصعب الفصل بينهما.

ج- التعلم والإتقان:

إذا كنا نقول: أن التعلم هو تغير في الأداء، فهناك تميز بين التغيرات التي تحدث في الأداء نتيجة التعب أو تلك التي تحدث نتيجة للتعلم، فنفس الممارسة التي تجعل التعلم ممكناً يمكن أن تحدث شكلاً من الزيادة والنقصان في الإتقان في نفس الوقت إلى نقصان ناتج من التعب وزيادة ناتجة من التعلم.

د- التعلم والتربية:

يشتمل التعلم على التغيرات السلوكية المرغوب فيها وغير المرغوب فيها التي تنتج عن الخبرة سواء كانت داخل المدرسة أو خارجها، وسواء حدثت عن قصد أو عرضاً، وتشير كلمة التربية بمعناها الشكلي إلى البرامج المنظمة التي تؤدي إلى نتائج التعليم المرغوب فيها.

أما أحمد ذكي صالح (١٩٨٨) فقد استخدم التعريف الإجرائي للتعلم، وعرفه على أنه تغير في الأداء لأنه يحدد لنا مفهوم التعلم، كما نلاحظه ونقيسه في المواقف التعليمية، ولكن هذا التعريف يثير لدينا نوعين من المشاكل.

- النوع الأول: يتعلق بالسؤال هل كل تغير في الأداء يعتبر تعلماً؟
- النوع الثاني: يتعلق بالسؤال ما هي الشروط الواجب توافرها حتى يتحقق ذلك النوع من التغير في الأداء الذي يسمى تعلماً؟

ولقد عرف الأداء بأنه هو مجموعة من الاستجابات التي يمارسها الفرد في موقف معين، فهناك تغيير في الأداء يرجع إلى التعلم، وتغير في الأداء يرجع إلى النضج الذي هو أحد الشروط الهامة اللازمة لحدوث التعلم، كما أن النضج وحده غير كاف لحدوث التعلم، فلا بد من توافر الممارسة والخبرة، فمثلاً الطفل في سن ٧ سنوات ييسر له النضج اكتساب القدرة على القراءة والكتابة، ولكنه لا يستطيع اكتساب هذه الأمور إلا إذا مارسها وخيرها. كما أن التغير في الأداء الناتج عن التعب يختلف عن التغير في الأداء الناتج عن التعلم، حيث إن التغير في الأداء الناتج عن التعب تغير مؤقت يزول سببه... أما العوامل التي تحدث في الأداء "تعتبر تعلم" فهي عوامل دائمة.

وعليه فإن التعلم كما يحدده "أحمد ذكى صالح" هو تغير في الأداء... تحت شروط الممارسة، ولا يمكن تفسيره على ضوء العوامل المؤقتة مثل التعب أو ما إلى ذلك من عوامل تؤثر في الكائن الحي تأثيراً وقتياً معيناً.

التعريف العلمى للتعلم:

التعلم هو: "تغيير شبه دائم في إمكانية السلوك ينتج عن الممارسة المعززة"، وهذا التعريف للتعلم يؤكد عدة نقاط، أهمها: James, H. (1998)

[أولاً] أن التعلم هو تغير بمعنى أن الكائن الحي كان يسلك في الماضي بطريقة معينة غير سلوكية أو أنه كس يؤدي عملاً ما بصورة معينة ثم غير أدائه الخاص بهذا العمل.

وقد يكون التغير الذى نستدل منه على حدوث التعلم جزئياً، بمعنى أن يكون التغير تعديلاً في جزء من أجزاء الاستجابة الأصلية، وقد يكون التغير كلياً، بمعنى أن التعلم ينتهى باكتساب الكائن الحي استجابة جديدة تماماً لم تكن ضمن سلوكه المكتسب قبل عملية التعلم.

[ثانياً] أن التغير الحادث شبه دائم بمعنى أنه ليس تغيراً وقتياً أو مؤقتاً يطرأ على الأداء نتيجة لبعض العوامل المؤقتة وإنما هي تغير ثابت وتصل درجة ثباته إلى شبه الدوام.

فالتغير الناتج عن التعب والتغير الناتج عن النضج والتغير الناتج عن الدافعية، والتغير الناتج عن تناول بعض العقاقير أو الأدوية، والتغير الناتج عن التعود وأى تغيرات مشابهة (من شأنها أن تخفى مباشرة عقب زوال سببها الأصلي) لا تعتبر تعلماً، أما التغير شبه الدائم فهو تغير يتميز بالاستقرار والثبات النسبي لفترة من الزمن قد تطول أو تقصر ولكنها ليست وقتية كما أنها ليست دائمة.

والتغير الدال على التعلم ليس دائماً دوماً مطلقاً، وإلا أصيبت استجابات الكائن الحي بالجمود وعدم التقدم أو التطور، الأمر الذى يتعارض مع طبيعة حياة المتغيرة والمتطورة التى تطالعنا كل يوم بل كل لحظة بتغيرات جديدة.

[ثالثاً] أن التغير يحدث في إمكانية السلوك، وهذا المفهوم يفرض علينا أن نفرق بين ثلاثة مصطلحات هامة وأساسية في مجال التعلم هي السلوك والأداء... وإمكانية السلوك أو الأداء.

فالسلوك: هو كل ما يصدر عن الكائن الحي من قول أو فعل يحصل عليه كل كائن حي، من تصرفات أو استجابات ويدخل في ذلك أفكار الإنسان ومشاعره وانفعالاته وخواطره.

والتعلم هو تغير في إمكانية السلوك أو في إمكانية وقدرة الكائن الحي على اكتساب القدرة على أداء أفعال معينة في موقف التعلم.

فنحن نتعلم من قراءة الكتب ومن السينما والتلفزيون والمسرح، ومن المحاضرات والمناقشات... إلخ، أي إننا نكتسب بعض إمكانيات السلوك من المصادر السابقة، وهذه تعتبر عملية تعلم ولكن هذه الإمكانيات قد لا يظهر أثرها مباشرة، وإنما تظل كامنة لبعض الوقت، وهذه هي الحالة التي يطلق عليها علم نفس التعلم اسم ظاهرة الكمون.

والأداء مجموعة الاستجابات التي يأتي بها الفرد في موقف معين، وتكون قابلة للملاحظة والقياس. بمعنى أن الأداء هو الجزء الممكن قياسه من السلوك الدال على التعلم، فإذا استطعنا أن نقيس استجابات المعرفة بطريقة ما من طرق لقياس سميت هذه الاستجابات أداء، والأداء هو ترجمة التعلم إلى سلوك، ويعتمد الأداء على عوامل قصيرة المدى مثل الدافعية وتواجد الظروف البيئية الملائمة.

[رابعاً] أن التغير الدال على التعلم ينتج عن الممارسة، والممارسة مصطلح يتضمن كل عمليات التكرار والتدريب، وكلها عمليات ضرورية لحدوث التعلم.

وترجع أهمية الممارسة باعتبارها من أهم شروط عملية التعلم إلى ما يلي:

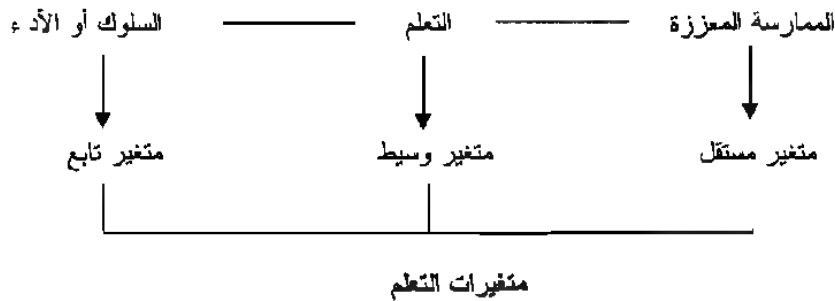
- ١- أنها تعطي الفرصة للشخص المتعلم لكي يتأكد من أن الاستجابة التي اختارها واستقر عليها هي الاستجابة الصحيحة والمفضلة.
- ٢- أنها تعطي الفرصة للاستجابة المتعلمة لكي تقوى تدريجياً وذلك عن طريق تعرضها لعمليات التعزيز المتتالية خلال الممارسة.

٣- أنها تعطى الفرصة لعملية التعزيز نفسها لكي تتم وبالتالي تقوى الاستجابة وتصبح شبه دائمة في سلوك الفرد.

٤- أنها تعطى الفرصة للتأكد من حدوث التعلم وذلك عن طريق ما تقدمه من إمكانية ملاحظة التغير في الاتجاه أثناء التكرارات المتتالية.

والتأكيد على أهمية التعزيز في تعريف التعلم - ضرورة لأن تعريف التعلم دون هذا التأكيد يجعل التفرقة بين التعلم والانطفاء على درجة كبيرة من لصعوبة، فالتعلم هو تغير في إمكانية الأداء ينتج عن الممارسة والانطفاء أيضاً هو تغير في إمكانية الأداء ينتج عن الممارسة، ولما كنا نعلم أن التعلم هو العملية التي تؤدي إلى قوة العادة أى استقرارها وثبوتها وأن الانطفاء هو العملية التي تؤدي إلى إضعاف العادة واختفائها وزوالها فإن عدم التأكيد على التعزيز يجعله يصلح لتعريف التعلم، كما يصاغ لتعريف الانطفاء.

[خامساً] أن التعلم متغير متوسط أو وسيط بمعنى أنه يصف العلاقة الفرضية بين المثير والاستجابة، ولذلك فهو يختلف عن السلوك والأداء وأيضاً يختلف عن الممارسة المعززة.



المفاهيم الأساسية في التعلم

١ - مفهوم المثير والاستجابة:

إن مصطلحي المثير والاستجابة من المفاهيم الأساسية المستخدمة في سيكولوجية التعلم ويصعب تعريفها بمصطلحات محددة وبسيطة، لأن السلوك يحدث في سياقات تتعدد فيها المثيرات والاستجابات بحيث يصعب ضبطها في بعض الأحيان.

ويمكن تعريف المثير بشكل عام بأنه "الحادث الذي يستطيع الملاحظ الخارجى تعيينه مفترضاً بأن له تأثيراً فى سلوك الفرد موضوع الملاحظة"، وينطوى هذا التعريف على عنصرين هامين الأول هو إمكانية تعيين المثير أو تحديده بالملاحظة الخارجية، وهذا يقصر الحوادث التى يمكن اعتبارها مثيرات على الأشياء الفيزيائية الموجودة فى البيئة كالصوت والضوء والكلام المنطوق والمكتوب... إلخ، والثانى وهو الافتراض بأن للمثير تأثيراً فى سلوك الفرد موضوع الملاحظة بحيث يستجيب هذا الفرد بطريقة ما لدى تعرضه لهذا المثير. Levin, H. P. & Himrich, T. V. (1995)

وعلى الرغم من قدرة المثير على إحداث استجابة ما هى افتراضية، إلا أنه يمكن التحقق من ذلك على نحو تجربى، فإذا حدثت الاستجابة بوجود مثير ما ولم تحدث فى غيابه أمكننا التحقق من صدق هذا المثير، ويمكن القول باختصار بأن المثيرات هى حوادث قابلة للتعيين ولها تأثير ظاهرى أو مفترض فى الاستجابة.

يتصح مما تقدم، أن المثيرات تضبط السلوك بسبب تأثيرها فى الاستجابات، وقد حاول "واطسن" قسر هذه المثيرات على المثيرات الخارجية فقط كالمثيرات الفيزيائية المختلفة القابلة للملاحظة على نحو مباشر بيد أن العديد من علماء النفس المعاصرين يعترفون بوجود مثيرات داخلية قد لا تقل فى أهميتها من حيث ضبط السلوك عن المثيرات الخارجية، لذلك فقالوا نوعين من المثيرات: مثيرات خارجية أو ظاهرية، ومثيرات داخلية أو مضمرة.

تشير المثيرات الظاهرية إلى الحوادث التى يمكن تعيينها على نحو مباشر كسماع كلمات أغنية يبينها المذياع أو الاستماع إلى محاضرة بلفيها المعلم، أما المثيرات المضمرة فتشير إلى الحوادث التى لا يمكن الدلالة عليها على نحو مباشر كاستدعاء كلمات الأغنية أو المعلومات التى وردت فى المحاضرة، ويلاحظ هنا أن المثيرات سواء كانت ظاهرة أم مضمرة تؤدي إلى حدوث استجابات معينة، فالاستماع إلى المحاضرة قد يحدث استجابات انتباهية موجهة، واستدعاء بعض المعلومات التى جاءت فى المحاضرة قد يؤدي إلى تناول القاموس والبحث عن معنى كلمة معينة جاءت فيها.

وإن تحديد مفهوم الاستجابة لا يقل صعوبة عن تحديد مفهوم المثير، فالاستجابات التي يؤديها الفرد متنوعة إلى حد كبير، وتتراوح بين المنعكسات العصبية اللاإرادية البسيطة والسلوك المعقد جداً كال تفكير والاستبصار وحل المشكلات، ويتفق علماء النفس عموماً على أن الاستجابة "فعل" أو رجع أو جزء محدد من سلوك الفرد موضوع الملاحظة، والاستجابة كالمثير يجب أن تكون قابلة للتعين على نحو مباشر، ولكنها تختلف عن المثير من حيث يمكن تعيينها دون الرجوع أو الإشارة إلى الحادث الذي استثارها أو إحداثها في حين لا يغدو الحادث مثيراً إلا إذا استثار أو أحدث استجابة ما.

والاستجابات كالمثيرات يمكن تصنيفها إلى استجابات خارجية أو ظاهرية، وهي الاستجابات التي يمكن تعيينها بالملاحظة المباشرة كالابتسامة أو تناول القاموس أو الضغط على زر أو رافعة وإلى استجابات داخلية أو مضمرة وهي الاستجابات التي لا يمكن تعيينها على نحو مباشر بالملاحظة كاستدعاء بعض الأفكار أو المعلومات التي وردت في المحاضرة، ويلجأ العلماء إلى هذا التصنيف لأن الحادث الاستجابي قد لا يقوم بوظيفة الاستجابة فقط، بل يقوم بوظيفة المثير أيضاً، فاستدعاء بعض المعلومات التي جاءت في المحاضرة قد يكون استجابة لسماع كلمة ما بيد أن استدعاء هذه المعلومات ذاتها يمكن أن يلعب دور المثير بالنسبة لاستجابة معينة، لهذا يمكن القول بأن الحادث الداخلي أو المضمّر يمكن أن يلعب دور المثير والاستجابة على حد سواء.

ماذا نتعلم؟

تشير وجهة النظر التقليدية إلى أن التعلم عبارة عن تكوين ارتباطات بين المثيرات والاستجابات. ويعنى الارتباط في أبسط صورة أننا نتعلم متى وأين نقوم بالاستجابة، ويحدث عندما يغدو المثير قادراً على حصر الاستجابة فتحدث في حضوره وتختلف في غيابه، فعندما يتعلم الطفل ربط اسم ما بشئ ما ويصبح قادراً على الاستجابة باسم ذلك الشئ في حال وجوده يكون قد تعلم "ارتباطاً" بين المثير "الشئ" والاستجابة "لنطق باسم هذا الشئ"، لذا يتعلم الفرد في ضوء وجهة النظر هذه تكوين ارتباطات بين مثيرات معينة واستجابات معينة. Gerow, (1995).

وهناك اتجاه آخر ضمن إطار وجهة النظر الارتباطية ينزع إلى استخدام بعض المصطلحات المعرفية على نحو أكثر وضوحاً، ففي الوقت إلى يرى فيه أصحاب هذا الاتجاه أن التعلم هو عملية تكوين ارتباطات فإنهم لا يقولون بالارتباطات بين المثيرات والاستجابات بل بالارتباطات بين المثيرات وبعضها البعض حيث يتعلم الفرد "توقع حدوث مثير معين لدى حدوث أو حضور مثير آخر"، أي أن الفرد يتعلم معنى المثير أكثر مما يتعلم استجابة معينة لهذا المثير. ويمكن إيضاح الاختلاف بين ارتباط (المثير - الاستجابة) وارتباط (المثير - المثير) بالمثال التالي: أن الطفل الذي لا يتجاوز الخامسة من عمره والقادر على الذهاب من منزله إلى مدرسته بمفرده يتعلم طبقاً لنموذج ارتباط المثير - الاستجابة - سلسلة من الاستجابات المحددة التي تمكنه في نهاية المطاف من الوصول إلى مدرسته كالانعطاف نحو اليمين، ثم اليسار... ثم نحو اليسار مرة أخرى.. ثم نحو اليمين وهكذا. أما طبقاً لنموذج ارتباط (المثير - المثير)، فالطفل لا يتعلم استجابات بل يتعلم "موقع" لمدرسة أي مجموعة من الارتباطات بين مثيرات معينة تمكنه من الوصول إلى المدرسة. وبتعبير آخر يمكن القول بأن الطفل يتعلم حسب نموذج ارتباط المثير - الاستجابة، مجموعة الاستجابات في حين يتعلم طبقاً لنموذج ارتباط المثير - المثير تكوين "فكرة" عن موقع المدرسة الأمر الذي يمكنه من الوصول إليها من اتجاهات مختلفة.

يرى أصحاب الاتجاه المعرفي أن العمليات المعرفية المعقدة وبخاصة الرمزية منها كال تفكير والاستدلال والتجريد والتنظيم هي عمليات ضرورية من أجل فهم طبيعة التعلم وتفسيره، ويؤكدون على أن الكائن البشري ليس مجرد عضوية سلبية تتلقى المعلومات وتستجيب لها على نحو آلي، بل هو معالج فعال لهذه المعلومات يقوم بفهمها وتنظيمها ودمجها في بنائه المعرفي. (Sternberg, 1999)

يرتبط بالمفاهيم المعرفية للسلوك اتجاه آخر يبرز حديثاً نتيجة تأثير بعض علماء النفس بنظام عمل الحاسب الإلكتروني، وأخذ أصحاب هذا الاتجاه بالنظر إلى السلوك الإنساني على أنواع نوع من نظام معالجة المعلومات، حيث تأخذ المعلومات شكل مدخلات صادرة عن البيئة الخارجية فتتلقاها العضوية وتعالجها عبر سلسلة المراحل لمتابعة ثم تصدرها على شكل مخرجات.

يرى أصحاب اتجاه معالجة المعلومات أن الإنسان يعمل بطريقة مشابهة لعمل الحاسب الإلكتروني من حيث استقبال المعلومات ومعالجتها وإصدارها، إلا أنهم يعترفون بأن الإنسان ليس حاسباً إلكترونياً ولكن يمكن تحليل بعض جوانب السلوك الإنساني كالإدراك والتذكر والتجريد والتعلم طبقاً لنظام معالجة المعلومات المتبع في الحاسبات الإلكترونية. (Puntambekar, S., (1995)

٢- مفهوم التعزيز: Reinforcement

يستخدم الثواب والعقاب في حياتنا اليومية على نحو واسع لما ينتج عنهما من آثار في السلوك، ويكرس الكائن البشري جزءاً من نشاطاته اليومية محاولاً الحصول على الخبرات المثابة وتجنب الخبرات العقابية لمعرفة الأكيدة بأن السلوك المرغوب متبع بالتعزيز أو الاستحسان عادة في حين يتلو العقاب السلوك غير المرغوب فيه. (Medin & Ross, (1997)

إن التعزيز هو الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى زيادة احتمال تكرار حدوث الاستجابة موضوع التعزيز، أي الاستجابة المسبوقة بالتعزيز مباشرة، وقد يكون التعزيز إيجابياً وذلك في حالة تقديم أو تطبيق بعض المثيرات المرغوب فيها على نمط سلوكي ما فإبتسامة المعلمة أو قطع الحلوى التي تتلو هذا النمط السلوكي تؤدي إلى زيادة احتمال تكرار حدوثه مستقبلاً، وقد يكون التعزيز سلبياً عندما تتم إزالة بعض المثيرات المرغوب فيها بعد أداء نمط سلوكي معين، فإنتهاء حالة العقاب أو الألم أو الإزعاج يؤدي إلى زيادة احتمال تكرار حدوث الاستجابة أو الأنماط السلوكية التي سبقت هذه الإزالة في المستقبل. (Gerik; Obiala and Sinnmons, (1996)

إن تعريف التعزيز على هذا النحو يعتمد على آثاره السلوكية أي على ما ينتج من تغيرات في السلوك دون أية ضرورة للرجوع إلى بعض الخصائص الانفعالية له، فالمثير أو الحادث يغدو معززاً إذا أدى إلى ازدهار احتمال حدوث السلوك المعزز مستقبلاً، وابتسامة المعلمة لا تقوم بوظيفة المعزز إلا إذا أدت إلى تقوية السلوك الذي نرغب في تقويته عند تلاميذها، بيد أن تعريف التعزيز على هذا النحو الإجرائي يثير

بعض الصعوبات، فالمثيرات التي تحيط بأية استجابة كثيرة جداً ولا بد من تحديد عدد محدود منها يعمل كمعززات.

المعززات الأولية والثانوية:

رأينا أن المعززات تعرف بآثارها، فأى حادث أو مثير يؤدي إلى زيادة احتمال تكرار حدوث استجابة ما يمكن اعتباره معزراً، ورأينا أيضاً أن المعززات تقسم إلى نوعين: معززات إيجابية وهي المثيرات التي تزيد احتمال حدوث الاستجابة نتيجة تطبيقها على نمط سلوكي معين، ومعززات سلبية وهي المثيرات التي تزيد احتمال حدوث الاستجابة نتيجة إزالتها أو حذفها من سياق سلوكي ما. والمعززات إيجابية كانت أم سلبية تؤدي إلى زيادة احتمال تكرار السلوك موضع الاهتمام.

وبالإضافة إلى تقسيم المعززات إلى سلبية وإيجابية يمكن تقسيمها إلى معززات أولية ومعززات ثانوية، وتشير المعززات الأولية إلى المثيرات أو الحوادث التي تنتج آثاراً في السلوك دون تعلم سابق أو دون تاريخ تعزيزي سابق، فالطعام والشراب يصنفان كمعززات أولية إيجابية لأنهما يحدثان أثراً في السلوك دون تعلم، ولأنهما يضيفان إلى سياق الوضع التعليمي، أما المعززات الأولية السلبية فهي المثيرات المنفرة كالصدمة الكهربائية والضوضاء الشديدة والحر والبرد الشديدين... إلخ، وتعتبر هذه المثيرات معززات لأن حذفها أو إزالتها من الوضع التعليمي يقوى السلوك، لذلك هي سالبة وتعتبر أولية لأنها تؤثر في السلوك دون تعزيز سابق.

أما المعززات الثانوية فهي المثيرات أو الحوادث التي لا تملك بطبيعتها خصائص التعزيز، أي المثيرات الحيادية التي لا تؤدي بسبب طبيعتها الأصلية إلى زيادة احتمال تكرار الاستجابة ولكنها اكتسبت بسبب ارتباطها أو اقترانها لمكرر بالمعززات قيمة التعزيز ذاته. فإذا تعلم الفأر المضغط على الرافعة من أجل الحصول على الطعام ثم اقترنت هذه الاستجابة "المضغط على الرافعة" بضوء أخضر مثلاً فسيكتسب هذا المثير "الضوء الأخضر" خاصية أو قيمة التعزيز، ويغدو قادراً على الحفاظ على الاستجابة بل وعلى تقويتها أيضاً ويسمى الضوء في هذه الحالة معزراً ثانوياً.

ويكون المعزز الثانوى إيجابياً إذا اقترن بمعزز أولى إيجابى، فاقتران الضوء بالاستجابة التى تؤدى إلى الحصول على الطعام يجعل من الضوء معزراً ثانوياً إيجابياً لأن الطعام معزز إيجابى أولى. ويكون المعزز الثانوى سلبياً إذا اقترن بمعزز أولى سلبى، فاقتران الضوء باستجابة الهرب الناتجة عن أنها صدمة كهربائية يجعل من الضوء معزراً ثانوياً سلبياً بحيث يؤدى حضوره إلى حدوث استجابة الهرب وتقويتها.

ومن الجدير بالذكر فى هذا الصدد أن المعززات الثانوية التى اكتسبت خاصية التعزيز بالاستجابات الأصلية التى اقترنت بها فى البدء يمكن أن تعزز استجابات أخرى جديدة لا صلة بينها وبين الاستجابات الأصلية، أى أن المعززات الثانوية يمكن أن تقوى أو تعزز أنماط سلوكية جديدة غير تلك الأنماط التى اقترنت بها أثناء عملية اكتسابها لخاصية التعزيز.

شروط التعزيز:

هناك عدد من العوامل أو الشروط ذات علاقة وثيقة بفاعلية التعزيز وأثره فى معدل التعلم ومستوى الأداء المطلوب، وقد تناول بعض علماء النفس دراسة ثلاثة من هذه الشروط مبيينين أثرها فى التعزيز وهى مقدار المثير المعزز "حجم الإثابة" وإرجاء المعزز "تأجيل تقديم الإثابة"، وتواتر المعزز "معدل تكرار وتقديم الإثابة"، وندناول فيما يلى شرح هذه الشروط وأثرها فى معدل الأداء بشكل مختصر .

١ - حجم المثير المعزز أو مقداره:

تعتبر كمية المثير المعزز "الإثابة" متغيراً هاماً من متغيرات التعزيز إذ يعتقد أن قوة الارتباط تزداد بازدياد حجم المثير المعزز، هذا إذا اعتبرنا أن معدل الأداء دليلاً على هذه القوة، وتبين أيضاً أن إدراك العضوية لهذا الحجم يؤثر فى معدل الأداء بغض النظر عن الحجم الفيزيائى الواقعى له. فالكمية الواحدة من الطعام تؤثر فى الأداء على نحو متباين نتيجة لتباين الشكل الذى يأخذه هذا الطعام عند تقديمه، حيث أسفرت بعض الدراسات عن نتائج مفادها أن الفئران التى تتلقى كمية من لطعام على شكل كريات متعددة تتفوق من حيث الأداء على الفئران التى تتلقى

كمية الطعام ذاتها، ولكن على شكل كربة واحدة، وقد يعود السبب في ذلك إلى كون الحجم المادى للمثير المعزز ليس مكافئاً للحجم المدرك "أى كما تدركه العضوية"، فقطعة الشكولاته التى تزن ٥٠ جرام مثلاً تبدو أقل حجماً من خمس قطع تزن كل منها ١٠ جرامات، كما قد يعود لسبب أيضاً إلى طبيعة النشاط السلوكى الذى يجرى تحت شرطين تعزيزين مختلفين، أى إلى أنماط الاستجابات الاستهلاكية التى يتناول الحيوان بها الطعام المقدم إليه. (Bower & Hilgard, 1986)

٢- إرجاء المعزز:

أن الفترة الزمنية التى تفصل بين الاستجابة وتقديم المثير لذى يعززها تشكل متغيراً هاماً من المتغيرات التى تؤثر فى فعالية التعزيز، ويشير عدد من الدراسات إلى وجود علاقة ذات طبيعة عكسية بين قوة الارتباط "أو التعلم" وفترة الإرجاء، فكلما طالبت فترة إرجاء تقديم المثير المعزز كان مستوى الأداء أدنى. (Bower & Hilgard, 1986; Levin & Hinrich, 1995 and Tarvis, 2002)

ولكن إلى أى حد يمكن إطالة فترة الإرجاء والإبقاء على خاصية التعزيز للمعزز؟ حاول عدد الباحثين الإجابة على هذا السؤال تجريبياً وذلك بتدريب الفئران على القيام ببعض الاستجابات فى شروط تتفاوت فيها الفترات الزمنية بين حدوث الاستجابة وتقديم المعزز، وقد تراوحت مدة هذه الفترات "أى مدة فترة الإرجاء" بين صفر وثلاثين ثانية. وتبين أن أفضل مستوى للأداء يحدث عندما تقتصر الاستجابة بالثواب أو التعزيز، عندما لا تتجاوز لفترة الزمنية التى تفصل بينهما نصف ثانية، كما تبين أن التعلم يمكن أن يحدث ولكن بمستوى أداء أضعف عندما تبلغ فترة الإرجاء عشر ثوان فى حين يندر أن يحدث التعلم عندما تصبح هذه الفترة ٣٠ ثانية. (Levin & Hinrich, 1995 and Tarvis, 2002)

٣- تواتر المعزز "معدل التكرار"

تسمى هذه الظاهرة بالتعزيز الجزئى، أى تعزيز بعض الاستجابات دون البعض الآخر، ويبدو من غير العادى أن يتم تعزيز كل استجابة إلا فى حالات تعليمية محددة على نحو شديد، وتناولت دراسات عديدة جداً بحث هذه الظاهرة لبيان أثر تكرار التعزيز فى مستوى الأداء، وقام الباحثون من أجل الوقوف على هذا الأثر

بدراسات تجريبية عززوا فيها بعض الاستجابات على نحو منتظم كتعزيز إحدى الاستجابات وإهمال الأخرى أو على نحو عشوائي كتعزيز الاستجابة الأولى فالثالثة فالرابعة فالسابعة فالثامنة... إلخ، وفي كلتا الحالتين وجد تأثير إيجابي للتقرير في زيادة معدل الاستجابة (Kimble, G. A, Garnezy, N. and Zigler, 1994)

٣- مفهوم العقاب: Corporal

يمكن تعريف مفهوم العقاب إجرائياً بأنه الحادث أو المثير الذى يؤدي إلى إضعاف أو كف بعض الأنماط السلوكية، وذلك إما بتطبيق مثيرات منفرة غير مرغوب فيها على هذه الأنماط أو بحذف مثيرات مرغوب فيها "معزيزات إيجابية" من السياق السلوكي. (Levin & Hinrichs, 1995)

يشير هذا التعريف إلى أن العقاب كالتعزيز يعرف بآثاره فى السلوك، فالحادث أو المثير الذى يؤدي إلى كف الاستجابة يعتبر عقاباً، وعلى نحو شبيه بالتعزيز أيضاً، يمكن تقسيم العقاب إلى نوعين: عقاب إيجابي ويحدث لدى تطبيق مثيرات منفرة على بعض الاستجابات، وعقاب سلبى ويحدث لدى حذف أو إزالة أو إيقاف بعض المثيرات المرغوب فيها من السياق التعليمي والتي تعمل كمعززات إيجابية. وطبقاً لهذا التقسيم يمكن القول بوجود مثيرات عقابية إيجابية كالصدمة الكهربائية أو الضرب أو النور الشديد أو الضجة الشديدة... إلخ، ومثيرات عقابية سلبية كمنع الطعام أو الراحة أو النوم الذى يؤدي إلى الشعور بالحرمان والألم.

ويجدر الانتباه هنا إلى أن تحديد المثير كمعزز إيجابي أو عقاب سلبى يتوقف على الإجراءات المتبعة فى استخدامه، وعلى ما ينجم عنه من آثار سلوكية فإذا طبق هذا المثير على وضع تعليمي وأدى إلى تقوية السلوك الذى نرغب فيه، اعتبر معززاً إيجابياً، فإذا طبق هذا المثير على وضع تعليمي وأدى إلى كف السلوك غير المرغوب فيه اعتبر عقاباً إيجابياً، وإذا حذف من الوضع التعليمي وأدى إلى تقوية لسلوك المرغوب فيه اعتبر تعزيزاً سلبياً.

ويمكن إيضاح ذلك على النحو التالي: أن تقديم قطع الحلوى يعتبر تعزيزاً إيجابياً إذا قوى بعض الاستجابات ويعتبر حذفها عقاباً سلبياً إذا كف بعض الاستجابات، وأن تقديم الصدمة الكهربائية يعتبر عقاباً إيجابياً إذا كف بعض الاستجابات ويعتبر حذفها تعزيزاً سلبياً إذا قوى بعض الاستجابات.

وعلى نحو شبيه بالمعززات أيضاً يمكن تقسيم المثيرات العقابية إلى مثيرات عقابية أولية ومثيرات عقابية ثانوية، حيث تشير المثيرات العقابية الأولية إلى المثيرات أو الحوادث التي تنتج أثراً كفيّاً في السلوك دون تعلم سابق، أو دون تاريخ عقابي سابق كالضرب أو الصدمة الكهربائية أو الحرمان من الطعام أو الشراب أو الراحة... إلخ، أما المثيرات العقابية الثانوية فهي المثيرات أو الحوادث التي لا تملك بحكم طبيعتها القدرة على كف السلوك أو إزالته، وإنما تكتسب هذه القدرة بسبب ارتباطها أو اقترانها المتكرر بالمثيرات العقابية الأولية.

ويكون المثير العقابي الثانوي إيجابياً إذا ارتبط أو اقترن بمثير عقابي أولى إيجابي، فإضواء الذي يقترن بالصدمة الكهربائية أو يرتبط بها ويكتسب الخاصية العقابية للصدمة الكهربائية يغدو مثيراً عقابياً ثانوياً إيجابياً لأن لصدمة الكهربائية مثير عقابي أولى إيجابي ويكون المثير العقابي الثانوي سلبياً إذا ارتبط أو اقترن بمثير عقابي أولى سلبى، فالضوء الذي يقترن أو يرتبط بالحرمان من الطعام أو الشراب يكتسب الخاصية العقابية للحرمان لأن الحرمان من الطعام أو الشراب عقاب سلبى أولى.

ومما يجدر بالذكر هنا أن المثيرات الحيادية أى المثيرات التي لا تملك بحكم طبيعتها خصائص التعزيز "تقوية السلوك" أو خصائص العقاب "كف السلوك" يمكن أن تغدو مثيرات ثانوية تعزيزية أو عقابية على حد سواء وذلك طبقاً للمثيرات الأولية التي تقترن أو ترتبط بها، فصوت الجرس مثلاً قد يصبح معززاً إيجابياً ثانوياً إذا اقترن بتقديم الطعام ومعززاً سلبياً إذا اقترن باستجابة الهروب المؤدية إلى إنهاء أثر الألم الناجم عن الصدمة، وقد يغدو الجرس عقاباً إيجابياً ثانوياً إذا اقترن بتقديم الصدمة الكهربائية وعقاباً سلبياً ثانوياً إذا اقترن بإيقاف تقديم الطعام.

آثار العقاب في السلوك:

نظراً للاستخدام الشائع للعقاب في المؤسسات المجتمعية والتربوية المختلفة والهادف إلى حذف السلوك غير المرغوب فيه وتعزيز السلوك المرغوب فيه لأبد من التعرف على الظروف التي يكون فيها العقاب فعالاً ومناسباً.

لقد بين "ثورندايك وسكندر" أن العقاب ليس فعالاً بالضرورة، أي لا يؤدي إلى حذف أو كف السلوك بالطريقة التي يؤدي بها التعزيز إلى تقويته، فالتعزيز أكثر فعالية من العقاب في مجال تغيير السلوك أو تعديله، ويرى "سكندر" أن آثار العقاب في السلوك مؤقتة لأن الاستجابات التي كفت بالعقاب قد تعود إلى طبيعتها ووضعها الأصلي إذا قيس بمعدل تكرارها. ويرى باحثون آخرون أن نتائج دراسات "سكندر" ليست مطلقة، ويمكن كف بعض الاستجابات على نحو نهائي أو مطلق ضمن شروط عقابية معينة يجب توافرها ليصبح العقاب فعالاً فما هذه الشروط؟ وما العوامل التي تؤثر في فعالية العقاب واثاره؟. (Bower & Hilgard, 1986)

العوامل المؤثرة في نتائج العقاب:

تناولت تجارب التعلم في معظم الأحيان دراسة أثر تطبيق مثيرات منفردة "مؤلمة أو غير سارة" على بعض الاستجابات التي تم تعلمها بأساليب التعزيز الإيجابي، ودلت نتائج معظم هذه التجارب على أن أثر العقاب يتوقف على أربعة عوامل رئيسة هي: قسوة المثير العقابي، الفترة الزمنية الفاصلة بين تطبيق العقاب والاستجابة المعاقبة، والتاريخ العقابي السابق للعضوية وتوافر الاستجابات البديلة، ونتناول فيما يلي بالتوضيح كلاً من هذه العوامل على حدة.

١- قسوة العقاب:

استخدم الباحثون حوادث ومثيرات وإجراءات عديدة في دراساتهم التجريبية لبيان فعالية الإجراءات العقابية في كف السلوك لصفع الأنف والصدمة الكهربائية أو الهوائية أو الصوت المرتفع... إلخ. غير أن الصدمة الكهربائية كانت أكثر هذه المثيرات استخداماً لسهولة التحكم في قدرها أو كميتها من الوجهة التجريبية وسهولة التعرف إلى أثر تباين شدة المثير العقابي في كف الاستجابات موضوع

البحث. وتبين أن فعالية العقاب مرتبطة بقسوته التي يمكن تحديدها بعاملين هما: شدة الألم الناجم عن تطبيق المثبر العقابي وديمومة هذا الألم أو فترة استمراره، حيث يتبين معدل لكف نتيجة لتباين قسوة العقاب، حيث توجه علاقة عكسية بين الاستجابات الصادرة أو المنبعثة عن العضوية وشدة المثبر العقابي وديمومته، فالصدمة الكهربائية الخفيفة والتي تستمر عشر الثانية مثلاً أقل فعالية في كسف الاستجابات من الصدمة الكهربائية الأقوى والتي تستمر نصف الثانية.

هذا وقام بعض الباحثين بتجربة أيدت هذه النتيجة حيث دمجوا شدة العقاب وديمومته لبيان أثر هذين العاملين معاً في كف السلوك غير المرغوب فيه، ووجدوا أن الكف يرتبط بقسوة العقاب على نحو مباشر وأن هذه القسوة نتيجة تفاعل شدة المثبر العقابي مع استمراريته وتوصلوا إلى المعادلة التالية: (Hothersall, 1985)

$$\text{قوة العقاب} = \text{الشدة} \times \text{الاستمرارية.}$$

توحى هذه النتائج بأن العقاب المستخدم في كف أنماط استجابية معينة يجب أن يبلغ مستوى معيناً من القسوة لكي يغدو فعالاً وينتج التغيرات المطلوبة في السلوك، لذا يجب على المعلم أن يكون حكيماً لدى اختياره للمثيرات العقابية بحيث تكون مناسبة للاستجابات المرغوب في كنفها أو إزالتها لأن نتائج الدراسات تشير بوضوح تام إلى أن التغير في معدل أداء الاستجابات يتباين مع قسوة العقاب. (Klous Meier, 1985)

٢- الفترة الزمنية الفاصلة بين تطبيق العقاب والاستجابة المعاقبة:

هل يلعب الزمن الفاصل بين الاستجابة وتطبيق العقاب دوراً في تحديد فعالية العقاب وأثره في كف هذه الاستجابة؟ أي هل يجب تقديم المثبر العقابي بعد حدوث الاستجابة غير المرغوب فيها مباشرة؟.

يرى علماء نفس التعلم أن مثل هذا الفاصل الزمني لا يؤثر في فعالية العقاب، ويفسروا أثر العقاب في السلوك بتزايد الحالة الانفعالية للعضوية والناجمة عن تطبيق المثيرات المنفرة أو المؤلمة وليس بافتتان الاستجابة بالمثبر العقابي. وهذا ما دعا بعض الباحثين إلى دراسة ما إذا كان الافتتان بين الاستجابة والمثبر المنفر ضرورياً لإنتاج الأثر الكفي في السلوك.

لقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن الإجراءات العقابية التي تعالج الزمن كمتغير مستقل تلعب دوراً هاماً في فعالية العقاب، وأن هذه الفعالية لا تعود بالضرورة إلى الحالة الانفعالية الناجمة عن توقيع العقاب، بل إلى العلاقة الرمزية بين (المثير المنفر والاستجابة)، وهذه العلاقة هي علاقة عكسية أي كلما قصرت الفترة الزمنية بين تقديم المثير المنفر والاستجابة موضوع العقاب كان هذا المثير أكثر فعالية في كف الاستجابة. الأمر الذي يشير إلى أهمية الاقتران بين الاستجابة والعقاب في تحديد فعالية العقاب وإلى الدور الحاسم الذي يلعبه للزمن في عملية الكف الاستجابي. (Kimble & Garmezy; Zigler, 1994; Levin, Himrichs, 1995)

٣- التاريخ العقابي السابق:

يشكل تعرض العضوية السابق للمثيرات المنفرة وخبرتها السابقة في هذا الصدد عاملاً آخر من العوامل التي تحدد فعالية العقاب غير أن نتائج الدراسات التي تناولت هذا العامل لم تتفق على تحديد أثره ودوره في مجال كف السلوك، ففي الحين الذي أشارت فيه بعض الدراسات إلى أن الخبرة المسبقة للعضوية بالمثيرات المنفرة أو المؤلمة يخفض مستوى فعالية العقاب، أشارت دراسات أخرى إلى أن مثل هذه الخبرة تزيد فعالية العقاب.

وفي ضوء هذه النتائج المتناقضة قام "رايموند" بعدد من التجارب لبيان الشروط العقابية السابقة التي تؤثر في زيادة أو خفض أثر العقاب اللاحق. ودلت نتائجها على أن أثر الخبرة العقابية السابقة يختلف باختلاف شدة العقاب اللاحق، فإذا كانت هذه الشدة شديدة فإن الخبرة العقابية السابقة تخفض أثر العقاب اللاحق أو تحد من فعاليته، أما إذا كانت القوة معتدلة فالخبرة العقابية السابقة تزيد من فعالية العقاب اللاحق. (Jarvis, 2002)

٤- توافر الاستجابات البديلة:

يسود اعتقاد مفاده أن العقاب أداة فعالة جداً في تعديل السلوك إذا استخدمت فترة كف الاستجابات غير المرغوب فيها في تعلم استجابات جديدة تتعارض مع الاستجابات القديمة، حيث يمكن للإجراءات العقابية أن تنتج آثاراً كافية طويلة المدى إذا توافرت استجابات إضافية تتمكن العضوية من تعلمها وأدائها في فترة

العقاب، فالأم التي تعاقب طفلها بسبب مص إبهامه تفعل خيراً فيما لو وفرت الظروف لهذا الطفل بحيث يتمكن من استخدام إبهامه ذاته في أداء استجابات أخرى يتم تعزيزها كالإمساك بالقلم والكتابة أو الرسم... إلخ، ويبدو أن العقاب يغدو أكثر فعالية في تعديل السلوك إذا كان المتعلم أو العضوية قادراً على تعديل أنماطه الاستجابية لعقاب مستقبلي.

إن عدم قدرة المتعلم على ضبط المثيرات العقابية بسبب عدم توافر الاستجابات البديلة كعدم قدرة الفأر على الهرب نتيجة إيقاع الصدمة الكهربائية عليه يؤدي إلى ما يسمى بالعجز التعلمي، وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات أن الكلاب التي تتلقى صدمة كهربائية ولا تستطيع ضبط ظهور الصدمة "أى التنبؤ بها" أو إنهاؤها بأداء استجابة تجنبية "استجابة الهرب من الصدمة" تعوق على نحو شديد من حيث قدرتها على أداء الاستجابات التجنبية التي تعلمتها سابقاً، في حين تعلمت الكلاب على نحو سريع جداً القيام بأداء مثل هذه الاستجابات لدى توافر الظروف التي تمكنها من الهرب وتجنب الصدمة، وقد أشارت دراسات أخرى إلى صدق هذه النتائج في مجال التعلم الإنساني، فالفرد الذي يكون في سياق مؤذ أو غير مرغوب فيه ويكون غير قادر على التنبؤ بالمثيرات المزعجة أو غير قادر على إنهاؤها لدى حدوثها فإن ذلك يعوق تعلمه على نحو شديد، لذا يجب إيقاع العقاب على نحو يمكن التنبؤ به وتوفير استجابات بديلة تمكن المتعلم من إنهاء الحالة العقابية بتعلم استجابات مرغوب فيها، وبهذا الإجراء يمكن التخلص من أنماط سلوكية غير مرغوب فيها وتعلم أنماط أخرى مرغوب فيها في الآن نفسه.

العقاب والسلوك الإنساني:

بما أن العقاب أداة واقعية في حياتنا ويلجأ إلى استخدامه الكثير من الآباء والمعلمين في أوضاع تعليمية وسياقات سلوكية مختلفة، لذا يجب معرفة شروط استخدام الإجراء العقابي في الأوضاع التي يكون فيها استخدامه أمراً لا مفر منه، بحيث يؤدي إلى نتائج ناجحة في محال ضبط السلوك أو تعديله أو علاجه، ويمكن في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات المختلفة تقديم الموجهات أو النصائح التالية في حال ضرورة اللجوء إلى استخدام العقاب:

- ١- يجب أن تكون شدة المثير العقابي ذات مستوى مرتفع نسبياً وأن تلبس فترة التعرض لهذا المثير مستوى معقولاً بحيث تتوافر الفرصة المناسبة لإنتاج الأكم أو الإزعاج القادر على كف الاستجابات غير المرغوب فيها.
- ٢- يجب تقديم المثير العقابي فى حده الأقصى دفعة واحدة ومنذ المرة الأولى لتطبيقه أى يجب عدم تقديم المثير العقابي على نحو تدريجى بحيث تزداد قسوته مرة تلو الأخرى وذلك لعدم جدوى العقاب إذا ازدادت قسوته تدريجياً.
- ٣- يجب إيقاع العقاب بعد حدوث الاستجابة غير المرغوبة فيها مباشرة، فقد تبين أن العقاب الفورى أكثر نجاحه من العقاب المؤجل، فكلما قصرت الفترة الزمنية الفاصلة بين الاستجابة والعقاب كان العقاب أكثر فعالية.
- ٤- يجب عدم استخدام العقاب على نحو متكرر بحيث يغدو إستراتيجية شائعة وبخاصة عندما تكون قسوة المثير العقابي معتدلة، فقد تبين أن العقاب المتواتر يسمح بظهور الاستجابات المعاقبة حتى مع وجود المثير المنفر.
- ٥- يجب عدم تقديم الثواب أو المعززات الإيجابية بعد توقيع العقوبات لأن العقوبة قد تكتسب خصائص التعزيز الإيجابى إذا كانت متبوعة بهذا التعزيز. فعند القيام بمعاقبة الطفل يجب عدم إظهار المحبة له فقد يعود إلى ممارسة الاستجابة التى عوقب من أجلها للحصول على المعزز "إظهار المحبة".
- ٦- يجب توافر الاستجابات البديلة عند توقيع العقاب. توافر الاستجابات السلوكية المقبولة التى يمكن أداؤها تجنباً للعقاب يجعل فاعلية هذا العقاب أكثر نجاحاً فى كف الاستجابات السلوكية غير المقبولة.
- ٧- يفضل فى معظم الأوضاع العقابية استخدام العقاب السلبي أى الحرمان من المعززات الإيجابية، وهذا يتطلب معرفة التاريخ التعزيزى السابق للفرد للوقوف على المثيرات التى يعتبرها معززات إيجابية، ولعل حرمان الطفل من مشاهدة فيلم كرتون تليفزيونى من أفضل العقوبات التى يمكن توقيعها عليه، إذا كان مغرماً بمثل هذه الأفلام.

٨- أن أحد المبادئ النفسية أهمية في العقاب والذي يتجاهله الآباء والمعلمون، عادة عندما يرغبون في تعديل سلوك الأطفال هو أن العقاب يبلغ حده الأقصى من حيث الفاعلية عندما يرتبط بالتعزيز الإيجابي للأنماط السلوكية المرغوب فيها، لأن الأداة الأساسية لتعديل السلوك تكمن في التعزيز الإيجابي وليس في العقاب، وغالباً ما يسمع الأطفال بما لا يجب عليهم أدائه أو القيام به من سلوك، وندراً ما يتم تعزيز سلوكهم المرغوب فيه، إن التعزيز الإيجابي للسلوك المرغوب فيه هو القاعدة، أما عقاب السلوك غير المرغوب فيه فهو الاستثناء.

٤- المحو "إضعاف أو كف الاستجابة" Extinction

ماذا يحدث لو توقف تعزيز الاستجابات التي تم تعلمها بالتعزيز؟ يبدأ الطفل بالكف عن البكاء عادة عندما يتعلم أن هذه الاستجابة "البكاء" لم تعد متبوعة بالطعام أو الحلوى أو الحمل. كما يتوقف الطفل العدواني عن إطلاق تهديداته عندما يتعلم أن الآخرين يتجاهلون هذه التهديدات باستمرار بغض النظر عن النتائج التي يمكن أن تسفر عنها. يشير هذان المثالان إلى أن الاستجابات تأخذ بالزوال إذا انقطع التعزيز عنها بحيث يمكن القول عموماً بأن رفع التعزيز عن الاستجابات التي تم تعلمها به تؤدي إلى إضعاف أو كف هذه الاستجابات على نحو تدريجي أو سينخفض تواتر حدوثها مستقبلاً وهو ما يسمى بالمحو .

على الرغم من اشتراك العقاب والمحو في بعض المظاهر إذ يتضمن كل منهما إضعاف بعض الاستجابات المتعلمة أو كفها إلا أنهما مختلفان، فالمحو يهدف إلى إضعاف الاستجابات أو كفها بالتوقف عن تقديم المعززات أي ينطوي المحو على إزالة مثيرات مرغوب فيها، أما العقاب فيهدف إلى إضعاف الاستجابات أو كفها بتطبيق مثيرات منفرة أو مؤلمة أي ينطوي على تقديم مثيرات غير مرغوب فيها.

يقاس أثر المحو عادة بمدى مقاومة الاستجابات المتعلمة لعملية المحو الناتجة عن رفع أو إيقاف المثيرات التي تعززها أي بعدد الاستجابات التي تؤديها العضوية بعد التوقف عن تقديم المعززات، فقد بينت الدراسات أن المحو لا يحدث بعد انقطاع التعزيز مباشرة بل يحدث على نحو تدريجي أي يتباطأ معدل أداء الاستجابات غير

المعززة إلى أن تأخذ بالزوال والاختفاء، وهذا ما دعا الباحثين إلى دراسة مقاومة الاستجابات للمحو للتعرف على العوامل التي تؤثر فيه.

العوامل التي تؤثر في المحو:

تشير نتائج البحوث إلى أن عملية المحو تتأثر بعدد من العوامل تجعل الاستجابات موضوع المحو متباعدة من حيث قدرتها على مقاومة هذه العملية، وتتناول فيما يلي بعض أهم هذه العوامل وهي: عدد المرات التعزيزية، وكمية التعزيز وتغاير المثير والاستجابة وتغاير التعزيز.

١- عدد مرات التعزيز:

يبدو أن العلاقة بين عدد مرات التعزيز التي يتم تطبيقها أثناء تعلم استجابة ما وقدرة هذه الاستجابة على مقاومة المحو من الأمور الواضحة التي أيدت صدقها بعض الدراسات المبكرة، فقد بين "وليمز" أن الأعضاء التي تتلقى تعزيزات أكثر من غيرها لدى تعلم بعض الاستجابات كالضغط على الرافعة مثلاً هي أكثر مقاومة لعمليات المحو بحيث تزداد هذه المقاومة بازدياد مرات التعزيز، وتتسق هذه النتيجة مع الافتراضى الرئيسى لمعظم نظريات التعلم السائدة آنذاك، والقائل بأن ازدياد عدد المعززات يؤدي إلى ارتباطات أقوى بين المثيرات والاستجابات.

٢- كمية التعزيز:

تشير كمية التعزيز إلى مقدار المثير المعزز أو حجمه وليس إلى عدد مرات تقديمه أثناء التعلم، وتلعب كمية التعزيز دوراً هاماً في تحديده قدرة الاستجابات المتعلمة على مقاومة المحو بحيث تغدو هذه المقاومة أضعف في حال استخدام معززات كبيرة الحجم أثناء فترة التدريب على تعلم الاستجابات، فعلى الرغم من أن المعززات كبيرة الحجم تسهل التعلم، إلا أنها تؤدي إلى سرعة المحو أيضاً، ويمكن تفسير هذه الظاهرة بالأثر الانفعالي للإحباط الناجم عن إيقاف التعزيز بحيث يزداد هذا الأثر بازدياد حجم المثير المستخدم كمعزز أثناء التعلم، الأمر الذي يؤدي إلى سرعة محو الاستجابة بعد انقطاع التعزيز. ويظهر ذلك من خلال إحساس الطلاب بالفشل، فالطلاب الذين اعتادوا الحصول على معدلات تحصيلية مرتفعة "معززات

كبيرة الحجم" يتأثرون بالفشل أكثر من الطلاب الذين اعتادوا الحصول على معدلات تحصيلية معتدلة 'معززات متوسطة الحجم'.

٣- تغير المثير والاستجابة:

توحى نتائج بعض الدراسات إلى أن الاستجابات المتعلمة تقاوم المحو على نحو أكبر إذا كانت شروط التعلم أكثر تنوعاً وتبايناً وتغاييراً، وتتضمن هذه الشروط عادة كلاً من المثير والاستجابة.

يكون التعلم أقوى وأكثر مقاومة للمحو عند تقديم المثيرات بأشكال وحجوم وألوان متنوعة متعددة، فالطفل الذي يتعلم استجابة النطق بكلمة "كتاب" لدى رؤية كتاب ما تغدو استجابته أكثر مقاومة للمحو إذا قدم هذا المثير بشكل واحد وحجم واحد، ولون واحد، ووضع واحد، فستكون استجابته عرضة للمحو على نحو سريع.

(Klousmeier, H. J. (1985)

وما يصدق على تغير المثير يصدق على تغير الاستجابة أيضاً، فإذا تعلم الطفل أداء الاستجابة بطرق متنوعة كأن يلفظ كلمة "كتاب" بأصوات مختلفة أو متباينة أو يكتبها بأشكال مختلفة، وفي سياقات متباينة فتغدو هذه الاستجابة "كتابة كلمة كتاب" أو نطقها أكثر مقاومة للمحو، وسيحتفظ الطفل بها لفترة طويلة.

٤- تغير التعزيز:

هل يجب أن نعزز كل استجابة صحيحة تقوم العضوية بأدائها أم نقصر على تعزيز بعض الاستجابات فقط؟ أى ما دور التعزيز المستمر 'تعزيز الاستجابات الصحيحة جميعها' والتعزيز الجزئي "أى تعزيز بعض الاستجابات دون البعض الآخر" فى تحديد قدرة الاستجابات المتعلمة على مقاومة المحو؟.

تشير نتائج دراسات (Levin and Hinrich, 1995) إلى أن الاستجابات التى يتم تعلمها ضمن شروط التعزيز الجزئى قادرة على مقاومة المحو أكثر من الاستجابات المتعلمة فى ضوء شروط التعزيز المستمر. هذا ويمكن اللجوء إلى طرق أخرى تعتمد على بعض المتغيرات كمتغير الزمن أو نسبة الاستجابات المعززة للاستجابات الكلية لأحداث التغير أو التباين فى تقديم المعززات، فقد يلجأ الباحث إلى تعزيز بعض الاستجابات حسب فترات زمنية معينة ثابتة أو متغيرة أو

حسب معدل أداء ثابت أو متغير أيضاً. وأشارت نتائج الدراسات إلى أن الاستجابات التي يتم تعلمها في ضوء شروط التعزيز المعدل أكثر مقاومة للمحو من الاستجابات التي يتم تعلمها في ضوء شروط التعزيز الزمني، وأن شروط التعزيز لمتغيرة سواء زمنية كانت أم معدلة تؤدي إلى مقاومة للمحو على نحو أفضل.

المحو والتعلم الإنساني:

لما كان التعلم يهدف أساساً إلى إحداث تغيرات ثابتة نسبياً في السلوك، أي قسادة على مقاومة المحو والنسيان، فإن الوقوف على العوامل الأربعة السابقة التي تؤثر في قدرة المتعلمين على الاحتفاظ بما تعلموه من استجابات أو سلوك يمكننا من استخلاص بعض النصائح التي تفيد في مجال تقوية الاستجابات المتعلمة، وجعلها أكثر قدرة على مقاومة المحو أو النسيان، وفيما يلي أهم هذه النصائح:

- ١- اعتبار التعزيز إستراتيجية أساسية في التعلم، فتشجيع الطلاب على أداء الاستجابات المرغوب فيها واستحسان هذا الأداء لدى القيام به أو تصحيحه يمكن هؤلاء الطلاب من التعلم الجيد والاحتفاظ بما تعلموه لفترات طويلة.
- ٢- تقديم المعززات ذات الحجوم المناسبة أو المعتدلة، وإذا اضطّر المعلم إلى تقديم مكافآت أو إثابات ذات قيم كبيرة فيستحسن تقديم مثل هذه المكافآت والإثابات في بداية التعلم فقط، لأن ذلك يسهل اكتساب المهارات موضوع التعلم، لكنه لا يمكن من الاحتفاظ بها لمدة طويلة، لذا يجب تخفيض قيمة لمعززات كلما تقدم المتعلم في مجال إتقان هذه المهارات وعلى نحو تدريجي.
- ٣ تقديم موضوعات التعلم "المثيرات" في سياقات تعليمية متنوعة ومتعددة تتباين فيها هذه المثيرات من حيث الشكل والحجم واللون ... إلخ.
- ٤- تدريب المتعلمين على أداء الاستجابات المرغوب فيها ذاتها بطرق متنوعة ومتعددة، وفي سياقات مثيرية متباينة كتدريب الطفل على كتابة الكلمات الجديدة بألوان مختلفة وأشكال وحجوم مختلفة، وأن يكتبها على سطوح متباينة بحيث يحتاج في كل استجابة إلى استخدام مجموعة حركات متباينة نوعاً ما.

٥- استخدام التعزيز المستمر في بداية تعلم المهارات فقط فمن المستحسن تعزيز كل استجابة صحيحة تصدر عن المتعلم عن البدء في اكتساب مهارة ما واستخدام لتعزيز الجزئي عندما يتقدم المتعلم في مجال اكتساب هذه المهارة، بحيث يتم تعزيز بعض الاستجابات الصحيحة دون البعض الآخر لأن ذلك يمكنه من الاحتفاظ بالاستجابات المتعلمة على نحو أفضل.

الفصل الثالث

العوامل المسيرة التعلم

أولاً: الدافعية: Motivation

يستخدم مفهوم الدافعية للإشارة إلى ما يحض الفرد على القيام بنشاط سلوكي ما وتوجيه هذا النشاط نحو وجهة معينة (Petri, H. & Gover, J. 2004). ويفترض معظم الناس أن السلوك وظيفي أى أن الفرد يمارس سلوكاً معيناً بسبب ما يتلو هذا السلوك من نتائج أو عواقب تشبع بعض حاجاته أو رغباته، وربما كانت هذه الحقيقة هي المسلمة التي تكمن وراء مفهوم الدافعية، حيث يشير هذا المفهوم إلى حالات شعورية داخلية وإلى عمليات تحض على السلوك وتوجهه وتبقى عليه، وعلى الرغم من استحالة ملاحظة الدافعة على نحو مباشر إلا أنها تشكل مفهوماً أساسياً من مفاهيم علم النفس التربوي، ويمكن استنتاجه بملاحظة سلوك الأفراد وملاحظة البيئة التي يجري هذا السلوك في سياقها.

ونظراً للدور الهام الذي تلعبه الدافعية في التعلم والاحتفاظ بالأداء، حاول علماء النفس تحديد العوامل المؤثرة فيها، فقسموا الدوافع إلى فئتين كبيرتين، فئة الدوافع البيولوجية وهي دوافع ناجمة عن حاجات فيزيولوجية متنوعة كالجوع والعطش والحنس والراحة والنوع، وآخر فئة الدوافع الاجتماعية وهي الدوافع الناجمة عن التفاعل مع البيئة الاجتماعية كالحاجة إلى الانتماء والأمن والإنجاز وتقدير الذات وتحقيق الذات... إلخ.

وتتبدى أهمية الدافعية من الوجهة التربوية من حيث كونها هدفاً تربوياً في ذاتها، فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق العمل المدرسي، وفي حياتهم المستقبلية هي من الأهداف التربوية الهامة التي ينشدها أى نظام تربوى كما تتبدى أهمية الدافعية من الوجهة لتعليمية من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها فى سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة (Aldrman, M. 1999) وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والإنجاز، لأن الدافعية على علاقة بميول الطالب فتوجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون أخرى وهى على علاقة بحاجاته فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر فى سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعال.

نظريات الدافعية:

١ - النظرية الارتباطية:

تعنى هذه النظرية بتفسير الدافعية فى ضوء نظريات التعلم ذات المنحى السلوكى أو ما يطلق عليها عادة بنظريات المثير - الاستجابة، وقد كان "تورندايك" من أوائل العلماء الذين تناولوا مسألة التعلم تجريبياً، وقال بمبدأ المحاولة و لخطأ كأساس للتعلم. (Pintrich, P., & Schunk, D., 1996)

وفسر هذا التعلم بقانون الأثر حيث يؤدى الإشباع الذى يتلو استجابة ما إلى تعلم هذه الاستجابة وتقويتها فى حين يؤدى الانزعاج أو عدم الإشباع إلى إضعاف الاستجابة التى يتلوها، وطبقاً لهذا القانون يشير البحث عن الإشباع وتجنب الألد أو الانزعاج إلى الدوافع الكامنة وراء تعلم استجابات معينة فى وضع مثيرى معين. أى أن المتعلم يملك أو يستجيب طبقاً لرغبته فى تحقيق حالات الإشباع وتجنب حالات الألم.

ويأخذ "هل" بقانون الأثر ويحدده على نحو أكثر دقة مما فعل "تورندايك" حيث يستخدم مصطلح تخفيض أو اختزال الحاجة للدلالة على حالة الإشباع ومصطلح

الحافز للدلالة على بعض المتغيرات المتداخلة أو الواقعة بين الحاجة والسلوك، وقد حدد 'هل' علاقة السلوك بالحاجة والحاجة حسب النموذج التالي:

حاجة ← حافز ← سلوك ← اختزال الحاجة

تعتبر الحاجة طبقاً لهذا النموذج متغيراً مستقلاً يلعب دوراً مؤثراً في تحديد الحافز كمتغير متداخل، ويلعب هذا بدوره دوراً مؤثراً في تحديد السلوك، فتصدر عن المتعلم استجابات معينة تؤدي إلى اختزال الحاجة، الأمر الذي يعزز السلوك وينتج التعلم. أي أن العلاقات التفاعلية بين الحاجات والحوافز هي التي تحدد الاستجابات الصادرة في وضع معين وتؤدي إلى تعلمها. (Ames, C., 1998)

لا يرى "سكنر" صاحب نموذج التعلم الإجرائي ضرورة لافتراض متغيرات متداخلة كالحافز لتفسير السلوك علماً بأنه يقبل بمفهوم التعزيز كأساس للتعلم، ذلك المفهوم الذي ينطوي في ذاته على معنى الدافعية، ويستخدم عوضاً عن ذلك مفهوم الحرمان ويرى أن نشاط العضوية "المتعلم" مرتبطة بكمية حرمانها حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابات التي تخفض كمية الحرمان، فالتعزيز الذي يتلو استجابة ما يزيد من احتمالية حدوثها ثانية وإزالة مثير مؤلم يزيد من احتمالية حدوث الاستجابة النسي أدت إلى إزالة هذا المثير، لذلك ليس هناك أي مبرر لافتراض أية عوامل داخلية محددة للسلوك. (Levin & Himrichs, 1995)

٢- النظرية المعرفية:

ترى التفسيرات الارتباطية والسلوكية للدافعية أن النشاط السلوكي وسيلة للوصول إلى هدف معين مستقل عن السلوك ذاته، فالاستجابات لمصادرة من أجل الحصول على الإثبات أو المعززات تشير إلى دافعية خارجية تحدد عوامل مستقلة عن صاحب السلوك ذاته، الأمر الذي يشير إلى حتمية السلوك وضبطه بمثيرات قد تقع خارج نطاق إرادة الفرد (Kimble; Garnezy and Zigler, 1994). أما لتفسيرات المعرفية فتسلم بافتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه، لذلك تؤكد هذه لتفسيرات على

مفاهيم أكثر ارتباطاً بمتوسطات مركزية كالقصد والنية والتوقع، لأن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية متأصلة فيه وتشير إلى النشاط السلوكي كغاية في ذاته وليس كوسيلة، وينجم عادة عن عمليات معالجة المعلومات والمدرجات الحسية المتوافرة للفرد في الوضع المثبتي الذي يوجد فيه، وبذلك يتمتع الفرد بدرجة عالية من الضبط الذاتي. (Stipek, D., 1993)

ظاهرة حب الاستطلاع مثلاً هي نوع من الدافعية الذاتية، وقد أشار بعض الباحثين إلى ضرورة هذا الدافع وأثره في التعلم والابتكار والصحة النفسية لأنه يمكن المتعلمين وبخاصة الأطفال منهم من الاستجابة للعناصر الجديدة والغريبة والغامضة على نحو إيجابي. ومن إبداء الرغبة في معرفة المزيد عن أنفسهم وبيئتهم ومن المثابرة على البحث والاستكشاف وهي أمور ضرورية لتحسين القدرة على التحصيل.

صاغ "اتكنسون" نظرية في الدافعية ترتبط بدافعية التحصيل على نحو وثيق مشيراً إلى أن النزعة لإنجاز النجاح هي استعداد داخلي مكتسب وتشكل من حيث ارتباطها بأي نشاط سلوكي، وهي وظيفة لثلاثة متغيرات تحدد قدرة الطالب على التحصيل، هي: (Pintrich, P., & Schunk, D., 1996)

١- الدافع لإنجاز النجاح: يشير هذا الدافع إلى إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط وحماس كبيرين رغبة منه في اكتساب خبرة النجاح الممكن، غير أن لهذا الدافع نتيجة طبيعية تتجلى في دافع آخر هو دافع تجنب الفشل، حيث يحاول الفرد تجنب أداء مهمة معينة خوفاً من الفشل الذي يمكن أن يواجهه في أدائها، ويكمن دافع لإنجاز النجاح وراء تباين الطلاب في مستوياتهم التحصيلية حيث يرتفع مستوى الطلاب التحصيلي "أو دافعتهم التحصيلية" بارتفاع هذا الدافع والعكس صحيح.

٢- احتمالية النجاح: إن احتمالية نجاح أية مهمة تتوقف على عملية تقويم ذاتي يقوم بها الفرد المنوط به أداء هذه المهمة، وتتراوح احتمالية النجاح بين مستوى منخفض جداً ومستوى مرتفع جداً اعتماداً على أهمية النجاح وقيمه ومدى جاذبيته بالنسبة للفرد صاحب العلاقة، فالطالب الذي يرى في النجاح المدرسي قيمة كبيرة تكون احتمالية نجاحه كبيرة أيضاً لأن قيمة النجاح كما تصوره تعزز التحصيل

لديه غير أن بُعد الهدف أو صعوبته أو انخفاض باعته تقلل من مستوى هذه الاحتمالية.

٣- قيمة باعث النجاح: إن ازدياد صعوبة المهمة يتطلب ازدياد قيمة باعث النجاح، فكلما كانت المهمة أكثر صعوبة يجب أن يكون الباعث "الإثابة" أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع، فالمهام الصعبة المرتبطة ببواعث قليلة القيمة لا تستثير حماس الفرد من أجل أدائها بدافعية عالية. والفرد نفسه هو الذى يقوم بتقدير صعوبة المهمة وبواعثها.

إن الدافع لإنجاز النجاح والدافع للتحرر من الفشل مترابطان، فإذا كان الطالب مدفوعاً بالنجاح فسيحاول أداء المهام التى تكون احتمالية نجاحها مساوية لاحتمالية فشلها، وتكون قيمة باعث النجاح مرتفعة عند هذا المستوى من الاحتمالية، أما إذا كان الطالب مدفوعاً بالخوف من الفشل فسيجنب أداء مثل هذه المهام "المتساوية من حيث احتمال النجاح والفشل" وسيختار المهام الأكثر سهولة لتخفيض احتمالية الفشل أو المهام الأكثر صعوبة حيث يمكن عزو الفشل إلى صعوبة المهمة وليس إلى الذات.

يتضح مما سبق أن قدرة الطالب على التعلم والتحصيل مرتبطة إلى حد كبير بنزعه الدفعية إلى إنجاز النجاح، ولما كانت النزعة مكتسبة أساساً فمن الممكن القول بإمكانية تعديل تلك القدرة، فأى تعديل يطرأ على دافع إنجاز النجاح أو احتمالية النجاح أو قيمة باعث النجاح يؤدي إلى تعديل دافعية الطالب لإنجاز النجاح، وهذا يؤثر فى تعديل قدرته على التحصيل المدرسى.

٣- النظرية الإنسانية:

تعنى النظرية الإنسانية بتفسير الدافعية من حيث علاقتها بدراسات الشخصية أكثر من علاقتها بدراسات التعلم كما هو الأمر بالنسبة للنظريتين الارتباطية والمعرفية. وتنسب معظم هذه النظرية إلى "ماسلو" الذى يرفض الافتراض القائل بإمكانية تفسير الدافعية الإنسانية جميعها بدلالة مفاهيم الارتباطين أو السلوكيين كالحافز والحرمان والتعزيز رغم اعترافه بأن بعض أشكال السلوك الإنسانى تكون مدفوعة بإشباع حاجات بيولوجية معينة. (Stagner, 1995)

يفترض "ماسلو" أن الدافعية الإنسانية تنمو على نحو هرمي لإنجاز حاجات ذات مستوى مرتفع كحاجات تحقيق الذات، غير أن هذه الحاجات لا تبدى فى سلوك الفرد إلا بعد إشباع الحاجات الأدنى كالحاجات البيولوجية والأمنية. لذلك يصنف "ماسلو" حاجات الفرد على نحو هرمي، ويحددها بسبعة أنواع حيث تقع الحاجات الفيزيولوجية فى قاعدة التصنيف، بينما تقع الحاجات الجمالية فى قمته وهذه الحاجات هى:

الحاجات الفيزيولوجية:

يحدد "ماسلو" الحاجات الفيزيولوجية بمجموعة أصناف رئيسية كالطعام والشراب والأكسجين والراحة... إلخ، ويرى أن سلوك الإنسان فى ظروف الحرمان الشديد كالجوع والعطش المتطرفين شبيه بسلوك الحيوانات الدنيا، لذلك لا تعطى دراسة السلوك الإنسانى تحت ظروف كهذه صورة صادقة عن المستويات العليا للدافعية الإنسانية، كما يرى أن الدافع لإشباع هذه المستويات أقوى من الدافع لإشباع الحاجات الفيزيولوجية، لأن الحصول على الطعام أو الشراب وإشباع الحاجات الفيزيولوجية المرتبطة بهما ليس نهاية المطاف بالنسبة للدافعية الإنسانية بل يؤدى هذا الإشباع إلى تحرير الفرد من سيطرة حاجاته الفيزيولوجية وإلى إتاحة الفرصة الكافية لظهور الحاجات ذات المستوى الأعلى.

حاجات الأمن:

تشير هذه الحاجات إلى رغبة الفرد فى السلامة والأمن والطمأنينة وفى تجنب القلق والاضطرابات والخوف، وتتبدى حاجات الأمن لدى الرضع والأطفال من خلال نزعتهم إلى تفضيل أنماط سلوكية روتينية أو متواترة أو مألوقة، ومن خلال نزعتهم إلى تجنب الأوضاع الغريبة وغير المألوفة التى تسترجع عادة حلة القلق والخوف، كما تتبدى حاجات الأمن عند الأطفال والراشدين على حد سواء بالتحرك المسيطر والنشط الذى يقوم به هؤلاء فى حالات الطوارئ التى تهدد السلامة العامة كالحروب أو الأوباء أو الكوارث الطبيعية.

حاجات الحب والانتماء:

تتطوى حاجات الحب والانتماء على الرغبة فى إنشاء علاقات وجدانية وعاطفية مع الآخرين بعامة، ومع الأفراد والمجموعات الهامة فى حياة الفرد بخاصة.

وتتبدى هذه الحاجات فى الشعور الذى يعانیه الفرد لدى غياب أصدقائه أو أحبائه أو أطفاله أو المقربين لديه، ويعتبر هذا الشعور ظاهرة صحية تنتاب الأفراد الأسوياء كافة، ويعتقد "ماسلو" أن مساهمة الفرد فى الحياة الاجتماعية محددة أو مدفوعة بحاجاته للحب والانتماء والتواد والتعاطف، وأن حالات العصيان أو التمرد وبخاصة عند الشباب قد تنجم عن عدم إشباع مثل هذه الحالات.

حاجات احترام الذات:

تشير حاجات احترام الذات إلى رغبة الفرد فى تحقيق قيمته الشخصية كفرد متميز، ويتبدى إشباع هذه الحاجات بمشاعر القوة والثقة والجدارة والكفاءة والفائدة، فى حين يؤدي عدم إشباعها إلى الشعور بالضعف والعجز والدونية، ومن الجدير بالذكر هنا أن الإحساس باحترام الذات مرتبط على نحو وثيق بنجاح الطالب فى أعماله المدرسية، فالطالب الذى يثق بنفسه ويشعر بقوته وكفاءته وجدواه أقدر على التحصيل من الطالب الذى يلزمه شعور بالضعف أو العجز أو الدونية.

حاجات تحقيق الذات:

تشير حاجات تحقيق الذات إلى رغبة الفرد فى تحقيق إمكاناته المتنوعة على نحو فعلى وكلى بحيث يغدو الشخص الذى يمكن أن يكون عليه وتتبدى هذه الحاجات فى النشاطات المهنية واللامهنية التى يمارسها الفرد فى حياته الراشدة والتى تتفق مع رغباته وميوله وقدراته، ويرى "ماسلو" أن الفرد يستطيع تحقيق ذاته يتمتع بصحة نفسية عالية جداً، غير أنه يقصر حاجات تحقيق الذات على الأفراد الراشدين فقط، لأن الأطفال والبالغين لن يتمكنوا من تحقيق هذه الحاجات بسبب عدم اكتمال نموهم ونضجهم، الأمر الذى يحول دون قدرتهم على تشكيل هويتهم وقيمهم ومهنهم وصدقائهم وأسر خاصة بهم... إلخ. وهى أمور تتجمد فيها حاجات تحقيق الذات على نحو فعلى، ويمكن بالمقابل رعاية الأطفال وتوجيه نموهم بطرق تمكنهم من التعرف على مكاناتهم وقدراتهم وتمهيد السبل أمامهم لتنميتها وتحقيقها على أفضل وجه.

حاجات المعرفة والفهم:

تشير هذه الحاجات إلى رغبة مستمرة في الفهم والمعرفة، وتتجلى في النشاطات الاستطلاعية والاستكشافية، وفي البحث عن المزيد عن المعرفة والحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات، ويرى 'ماسلو' أن حاجات الفهم والمعرفة هي أكثر وضوحاً عند بعض الأفراد من غيرهم، فحيثما تكون هذه الحاجات قوية فسيرافقها رغبة في الممارسة المنهجية القائمة على التحليل والتنظيم والبحث في العلاقات، وبلعب هذا الصنف من الحاجات دوراً حيوياً في سلوك الطلاب الأكاديمي لأن عملية استثارته وتعزيزها تمكنهم من اكتساب المعرفة وأصول التفكير العلمي اعتماداً على دوافع ذاتية داخلية.

الحاجات الجمالية:

تدل الحاجات الجمالية على الرغبة في القيم الجمالية، وتتجلى لدى بعض الأفراد في إقبالهم أو تفضيلهم للترتيب والنظام والاتساق والاكتمال سواء في الموضوعات أو الأوضاع أو النشاطات، وكذلك في نزعتهم إلى تجنب الأوضاع القبيحة التي تسود فيها الفوضى وعدم التناسق. وعلى الرغم من اعتراف 'ماسلو' بصعوبة فهم طبيعة الحاجات الجمالية إلا أنه يعتقد أن الفرد السوي الذي يتمتع بصحة نفسية سليمة ينزع إلى البحث عن الجمال بطبيعته سواء كان طفلاً أم راشداً ويفضله كقيمة مطلقة ومستقلة عن أية منفعة مادية.

٤- نظرية التحليل النفسي:

تنحدر نظرية التحليل النفسي والتي تعود في أصولها ومعظم مفاهيمها إلى 'فرويد' منحنى يختلف جذرياً عن مناحي النظريات الارتباطية والمعرفية والإنسانية من حيث المفاهيم المستخدمة وتصوراتها للإنسان وسلوكه، وتطور شخصيته، فهي تستخدم مفهوم الغريزة واللاشعور والكبت لدى تفسير السلوك السوي وغير السوي على حد سواء.

ويعتقد 'فرويد' في نظريته المبكرة أن معظم جوانب السلوك الإنساني مدفوع بحافزين غريزيين هما حافز الجنس وحافز العدوان، ويؤكد على أهمية دور خبرات

الطفولة المبكرة في تحديد سلوك الفرد المستقبلي، كما يطرح مفهوم اللاشعور لتفسير ما يقوم به الفرد من سلوك دون أن يكون قادراً على تحديد أو معرفة الدوافع الكامنة وراء سلوكه هذا. ويفسر "فرويد" هذه الظاهرة بمفهوم الكبت وهو آلية نفسية يحزن بها الفرد أفكاره ورغباته في اللاشعور ليتجنب ضرورة بحثها على مستوى شعوري لأسباب تتعلق بعدم توافر الفرص المناسبة لتحقيقها على هذا المستوى. وقد تبدو نظرية التحليل النفسي في الدافعية بعيدة الصلة بالتعلم.

وظائف الدوافع في عملية التعلم:

للدوافع ثلاث وظائف هامة في عملية التعلم. (Stipek, D., 1993)

أ - أنها تضع أمام المتعلم أهدافاً معينة يسعى لتحقيقها:

بمعنى أنها تطبع السلوك بالطابع الغرضي، ويتوقف النشاط الذي يبذله الشخص في سبيل تحقيق غرض معين على ما يأتي:

١ - حيوية الغرض: حيث تجد أنه كلما كان الغرض الذي يسعى الفرد لتحقيقه أكثر حيوية كلما زاد النشاط المذول في سبيل ذلك.

٢ - وضوح الغرض: حيث يلاحظ أن هناك تناسباً طردياً بين لنشاط المذول ووضوح الغرض، فالنشاط الذي يبذله التلميذ في تعلم مادة يعرف الغرض من تعلمها يكون أكثر من النشاط الذي يبذله في تعلم مادة لا يعرف أهميتها بالنسبة له.

٣ - قرب الغرض أو بعده: يتوقف النشاط الذي يبذل الشخص على مدى قرب أو بعد الغرض، فهناك أغراضاً يمكن تحقيقها في حصة مدرسية واحدة، كذلك توجد أغراض يمكن تحقيقها في عدد من الدروس ومنها ما يستغرق حياة التلميذ بأكملها.

ب - أنها تمد السلوك بالطاقة وتثير النشاط:

فكما نعلم أن الدوافع هي طاقات كامنة في الكائن الحي تدفعه لكي يسلك سلوكاً معيناً في البيئة الخارجية، كما أن عملية التعلم تتم عن طريق النشاط الذي يقوم به الكائن الحي، معنى ذلك أن الدوافع هي الأساس الأول والمحرك الرئيسي وراء عملية

التعلم، وهذا مع ملاحظة أن الدوافع تختلف فيما بينها في مقدار الطاقة التي تمتد بها الفرد، ولكن المهم هو النتيجة النهائية التي تحصل عليها.

ج- أنها تساعد في تحديد أوجه النشاط المطلوبة لكي يتم التعلم:

ومعنى ذلك أن الدوافع تملئ على الفرد أن يستجيب لموقف معين ويهمل المواقف الأخرى كما تملئ على الفرد طريقة التصرف في موقف معين.

تطبيقات تربوية:

يمكن في ضوء التفسيرات المتنوعة التي تناولت طبيعة الدافعية استنتاج بعض الموجهات والمبادئ التي تساهم في استثارة دافعية الطلاب وتعزيزها وتؤدي بالتالي إلى تحسين أدائهم التحصيلي. وفيما يلي أهم هذه المبادئ. (Petri, H. and Govern, J., 2004)

١- استثارة اهتمامات الطلاب وتوجيهها:

تؤكد معظم تفسيرات الدافعية ضرورة توافر بعض القوى التي تستثير نشاط الفرد وتوجه سلوكه، وهذا ينطبق على النشاطات التعليمية انطباقاً على أي نشاط سلوكي آخر، الأمر الذي يجعل مسألة انتباه لطلاب واهتماماتهم وتوجيه نشاطاتهم نحو السبل الكفيلة بإنجاز الأهداف المرغوب فيها أو إلى مهام المعلم، ويمكن إنجاز هذه المهمة باستخدام مثيرات أو وسائل لفظية وغير لفظية تخاطب حواس الطالب المختلفة وتوجه انتباهه إلى الموضوعات أو الحوادث موضوع التعلم. فالتأكيد للفظي على بعض الحقائق واستخدام تعبيرات معينة مثيرة للانتباه والاستفادة من خصائص المثيرات البيئية كالحركة والحجم واللون والتباين هي من الوسائل التي تسهل على المعلم أمر استقطاب انتباه طلابه وتوجيهه كما تستثير دافع حب الاستطلاع عند هؤلاء الطلاب والتي يندى في إمعان النظر والإنصات والانتباه إلى ما هو جديد في الوضع التعليمي - التعلم.

٢- استثارة حاجات الطلاب للإنجاز والنجاح:

تبين لدى عرص بعض نظريات الدافعية أن حاجات الفرد للإنجاز والنجاح متوافرة لدى جميع الأفراد، ولكن بمستويات متباينة وقد لا يبلغ مستوى هذه

الحاجات عند بعض الطلاب لسبب أو لآخر جداً يمكنهم من صياغة أهدافهم وبدل الجهود اللازمة لتحقيقها، لذلك يترتب على المعلم توجيه انتباه خاص لمثل هؤلاء الطلاب وبخاصة عندما يظهرون سلوكاً يدل على عدم رعتهم فى أداء أعمالهم المدرسية. وأن تكليف الطالب ذى الحاجة المنخفضة للإنجاز والنجاح بمهام سهلة نسبياً يضمن نجاحه فيها والإقلال من قيمة النتائج غير المرعوب فيها والمترتبة عن الفشل، يمكن أن يؤدي إلى استثارة حاجة هذا الطالب للإنجاز وزيادة مستوى رغبته فى النجاح. لأن النجاح يمكنه من الثقة بنفسه وقدراته ويجسه حالات القلق الناجمة عن الخوف والفشل ويعزز نشاطاته الأكاديمية المستقلة.

٣- تمكين الطلاب من صياغة أهدافهم وتحقيقها:

تشير بعض النظريات المعرفية فى الدافعية إلى أن سلوك الفرد محدد جزئياً بالتوقعات والأهداف التى يذو إنجازها فى مرحلة مستقبلية، ويستطيع المعلم تمكين طلابه من صياغة أهدافهم باتباع العديد من النشاطات كترتيب الطلاب على تحديد أهدافهم التعليمية وصياغتها الخاصة ومناقشتها معهم، ومساعدتهم على اختيار الأهداف التى بقرون بقدراتهم على إنجازها، وعلى تحديد الاستراتيجيات المناسبة التى يجب اتباعها لدى محاولة تحقيقها. إن معرفة المعلم ببعض خصائص طلابه كمستوى النمو والتحصيل السابق والقدرة على التعلم ومستوى الطموح وبما تتطنه الأهداف التعليمية من استعدادات وقدرات وجهود تساعد المعلم على أداء تلك النشاطات على نحو فعال وتمكن طلابه من اكتساب استراتيجيات وضع الأهداف وبناء الخطط اللازمة لإنجازها.

٤- استخدام برامج تعزيز مناسبة:

تؤكد النظريات الارتبائية والسلوكية أهمية دور التعزيز فى التعلم، وعلى قدرته على استثارة دافعية المتعلم وتوجيه نشاطاته، وبأخذ التعزيز فى الأوضاع التعليمية أشكالاً متنوعة كإثباتات المادية والعلامات المدرسية والنشاطات الترويقية، كما قد يأخذ بعض أشكال التعذية الراجعة كالتغذية الراجعة الإعلامية أو التصحيحية. ويستطيع المعلم فى ضوء معرفته بطبيعة عمليات التعزيز واستراتيجيات استخدام المعززات وضع برامج تعزيز مناسبة تستثير دافعية الطلاب التحصيلية وتعزز رغباتهم فى النجاح.

٥- توفير مناخ تعليمي غير مثير للقلق:

تشير النظرية الإنسانية في الدافعية إلى ضرورة إشباع بعض الحاجات السيكلوجية الأساسية كالأمن والانتماء وتكوين صداقات والتقبل واحترام الذات والتمكن من إشباع حاجات المعرفة والفهم وتحقيق الذات، لذلك فقد يؤدي الفشل في إشباع تلك الحاجات الأساسية إلى إعاقة حاجات الطالب إلى الإنجاز والتحصيل وتحقيق قدراته وإمكاناته على النحو المرغوب فيه، الأمر الذي يفرض على المعلم بناء مناخ صفى تتوافر فيه الشروط الكفيلة بإشباع حاجات الأمن والانتماء واحترام الذات، واستبعاد أية عوامل تهددية تثير قلق الطلاب ومخاوفهم، فالتنافس الشديد الذي يسود معظم للنظم المدرسية والتأكيد المنطرف على أهمية نجاح وترتيب الدرجات في ضوء معايير خارجية والعقوبات السديدة المترتبة على الفشل هي من العوامل الحاسمة لتي تستثير قلق الطلاب ومخاوفهم وتؤدي بالتالي إلى إحياء دافعيته وفشلهم، إن كمية معينة من القلق قد تدو ضرورة لحفز الطلاب وحثهم على تكوين جهودهم القصوى غير أن تجاوز هذه الكمية قد يؤدي إلى النتائج المضادة.

ثانياً: الممارسة Practice

تعتبر الممارسة شرطاً هاماً من شروط التعلم، فالتعلم هو تغير شبه دائم في أداء الكائن الحي، تؤدي الممارسة فيه دوراً رئيسياً، ولذلك لا يتحقق التعلم دون ممارسة الاستجابات التي تحقق اكتساب المهارة المطلوبة سواء كانت مهارة حركية أو لفظية أو عقلية، وتساعد ممارسة الأداء على استمرار الارتباطات بين الاستجابات والمثيرات لفترة أطول، مما يؤدي إلى تحقيق التعلم.

كما تعتبر الممارسة من الشروط الخارجية المطلوبة في الموقف التعليمي، وهي عبارة عن التكرار المعزز للاستجابات في وجود لمثيرات، وكذلك تختلف لممارسة عن التكرار في أن التكرار هو عملية إعادة شبه نمطية دون تغيير ملحوظ في الاستجابات. أما الممارسة فإنها تكرار معزز بمعنى أننا نلاحظ تحسناً تدريجياً في أداء الفرد نتيجة التعزيز الذي قد يكون صادراً عن الفرد نفسه، أو يكون التعزيز من

الخارج عن طريق إمداد الفرد بالمعلومات عن نتائج خطوات أدائه أو عن نتائج استجابته سواء كانت ناجحة أو غير ناجحة، وهذا التحسن يلاحظ في نقص الزمن المستغرق أو نقص عدد الأخطاء أو عدد الحركات حتى يثبت الزمن أو يثبت عدد الحركات، ولذلك تتوقف فاعلية الممارسة على أسلوب التعزيز المستخدم في الموقف التعليمي طبقاً لاختلاف المتغيرات الأخرى، ومنها وضوح الهدف ومستواه ووسائل تحقيقه.

كما أن الممارسة وحدها لا تحقق فاعلية التعلم دون توفر الشروط الأخرى اللازمة لتحقيق التعلم مثل الدافعية والنضج اللازم لمستوى العمل، أو المهارة المطلوب اكتسابها... إلخ. ورغم أن كثيراً من علماء النفس التربوي يركز الآن على التعلم المعرفي والقائم على المعنى ما يقلل من أهمية التكرار والممارسة، إلا أن تنظيم الممارسة واستخدام الأسلوب المناسب للعمل أو المهارة المطلوب تعلمها واستخدام أسلوب التعزيز المناسب للفرد، وللمهارة التي يمارسها الفرد يحقق التعلم الفعال بدرجة ملحوظة، كما يتوقف ذلك كله على ضبط الشروط والمتغيرات الأخرى في الموقف التعليمي التي تساعد على إبراز وتأكيد الممارسة كشرط للتعلم.

أساليب الممارسة:

اختلاف أسلوب الممارسة من الموضوعات التي أخذت كثيراً من اهتمام الباحثين في مجال علم النفس بوجه عام وفي مجال سيكولوجية التعلم بوجه خاص. وهناك شبه إجماع نتيجة الدراسات التجريبية التي تناولت الفروق بين الممارسة الموزعة والممارسة المركزة على أن الممارسة الموزعة - تحت شروط معينة وفي مجالات محددة - أكثر فاعلية في التعلم والتذكر من الممارسة المركزة.

وقد تبين من نتائج هذه الدراسات أن فاعلية الممارسة الموزعة يعتمد على كثير من العوامل مثل سن وقدرة المتعلم على أداء الممارسة المطلوبة، وكذلك على طبيعة وكمية ومستوى صعوبة العمل المطلوب تعلمه، كما تبين أن مميزات الممارسة الموزعة تكون أكثر وضوحاً في تعلم الصغار والأقل استعداداً للتعلم في حالة تعلم الأعمال والمهارات الصعبة التي تستغرق زمناً طويلاً مما يكون لدى الكبار والأكثر

استعداداً للتعلم أو في حالة ما إذا كانت هذه الأعمال قصيرة وسهلة ولها معنى. كما تبين أن الممارسة الموزعة تكون أقل فاعلية من الممارسة المركزة في حالة أداء الأعمال التي تتطلب فترة تنشيط متصلة أو تحتاج إلى تركيز المجهود بشكل معين.

وكما تساعد لممارسة الموزعة على التعلم القائم على المعنى فإنها كذلك تسهل تعلم المواد عديمة المعنى بشكل أكثر وضوحاً، مما يكون في التعلم القائم على المعنى. وقد تبين أن الممارسة المركزة تكون أكثر فاعلية في حالة التذكر الفوري للموضوعات المتعلمة ذات المعنى ولكن تأثير الممارسة الموزعة يكون أكثر فاعلية في حالة التذكر المرحلاً.

ويشير (Martinez- Pons, 2001) إلى أن الممارسة تعتبر الشرط الثاني الخارجى بعد الاقتران في تعلم المهارات الحركية، حيث إنها تضع الأساس الصحيح للتغذية المرتدة وتأكيد التعزيز وخاصة في تحقيق مستوى مرتفع في أداء المهارات المعقدة، وإذا توفر شرط وضوح المهارة المطلوب تعلمها فإن الممارسة بوجه عام تحقق الوظائف التالية:

- ١- تساعد الفرد على إتقان أداء الأعمال الفرعية في تعلم المهارة.
- ٢- تحقق التناسق بين الأعمال مما يدي إلى أدائها في تتابع وفي زمن مناسب.
- ٣- تمنع انطفاء ونسيان الأعمال الفرعية في المهارة المطلوب تعلمها.
- ٤- تساعد على تنمية المهارة إلى مستوى التعلم.

إن أهمية الممارسة تتوقف على نوع التعلم المطلوب، وكذلك على أسلوب التعلم المستخدم وأسلوب الممارسة ذاتها. وبصفة عامة تعتبر الممارسة شرطاً ضرورياً في أساليب تعلم الاشتراط البسيط والاشتراط الإجرائي والاشتراط الوصيلي وفي تعلم المهارات الحركية والتعلم اللغوي، وتقل أهمية الممارسة في تعلم المفاهيم وتعلم المبادئ وفي حل المشكلات، إذا تم توفر وضبط الشروط الأخرى للتعلم.

شروط الممارسة:

عرفنا في الجزء السابق أن الممارسة هي تكرار معزز للاستجابات، وأنها تعتبر شرطاً رئيسياً من الشروط الخارجية الواجب توافرها في مواقف التعلم، ولا يعنى ذلك

أن للممارسة وحدها تحقق التعلم، فلا بد من توفر الشروط الأخرى التى اشترنا إلى بعضها.

ونعرض فى الجزء التالى بعض الشروط التى تحقق الممارسة الفعالة فى مواقف التعلم المختلفة. وتختلف أهمية هذه الشروط باختلاف نوع العمل أو المهارة المطلوب اكتسابها كما تتوقف أهمية هذه الشروط على توفر شروط التعلم الأخرى والظروف التى يتم فيها الموقف التعليمى، ومن أمثلة الشروط: (المرجع السابق)

١ تجانس العمل:

يعتبر تجانس العمل أو المهارة المطلوب تعلمها من أحد الشروط الرئيسية للممارسة، بالإضافة إلى أن هذا الشرط يعتبر ذات أهمية عملية فى تعلم المهارة وفى اكتساب خاصية استقراء المبادئ والمفاهيم. والمشكلة التى أثارها الاهتمام بشأن تجانس العمل أثناء الممارسة هى: هل يتحقق التعلم واكتساب المهارة مع تقديم فاعلية التعلم نتيجة التركيز الأقل فى الممارسة، مع إعطاء أمثلة أكثر فى الحالة الأولى.

وقد تبين أنه مع توفر الشروط الرئيسية للممارسة فإن تحديد خواص المفهوم أو المهارة أو العمل المطلوب تعلمه يساعد على تحقيق التعلم، عندما يقدم هذا المفهوم أو هذا العمل للمتعلم فى عدة أشكال أو طرق مختلفة، ولذلك فإن الخبرة التى يحصل عليها المتعلم وهى خبرة اكتساب مدلول الخصائص التى تميز هذا المفهوم أو هذا العمل التى تقدم له بطرق مختلفة تساعد على تعميم المعرفة وتسهيل عملية انتقال أثر اكتساب المهارات إلى المواقف التالية المشابهة.

ولكن ما يجب الإشارة إليه هو ضرورة ألا تكون هذه الخبرة التى يحصل عليها لمتعلم على حساب إتقان العناصر الأساسية المكونة للعمل أو للمهارة المطلوب تعلمها وضرورة التمكن من هذه العناصر قبل الوصول إلى مرحلة التعميم. وفى تعلم المفاهيم والمبادئ العامة وكذلك فى اكتساب المهارات فإن الخبرة التى يتم اكتسابها فى هذه المجالات من الأمثلة والنماذج المحددة التى تقدم للمتعلم، والتى يتم إتقانها والتمكن منها يكون لها تأثير إيجابى فى انتقال أثر هذه الخبرة إلى

الأمثلة والنماذج الأخرى التالية في المواقف المشابهة، وبالتالي تتحقق الخبرة الكلية بنجاح ويتم تكوين وتشكيل التعميم القائم على انتقال أثر الخبرة.

٢- العلاقة بين نوع التعلم وطريقة الممارسة:

تختلف طريقة الممارسة باختلاف نوع التعلم المستخدم في الموقف التعليمي. ففي التعلم بالاستقبال مثلاً يتلقى المتعلم مادة التعلم في شكل مجموعة حقائق أو مجموعة مبادئ أو بعض العلاقات، ثم يقوم بممارسة تعلم هذه المادة ومحاولة استدعائها بعد ذلك إما بشكل حرفي أو باستدعاء أجزاء منها.

وقد تبين من نتائج الأبحاث المبكرة- التي أجريت لدراسة العلاقة بين نوع التعلم وطريقة الممارسة (Banyard and Grayson, 1996) أن زيادة تسميع المادة المتعلمة يساعد على تعلم المواد عديمة المعنى إلى حد ما والتذكر بشكل أكبر، إلا أن أثر التسميع يكون ضعيفاً في التعلم القائم على المعنى. حيث إن استدعاء المادة لمتعلمة يعد تكرار تسميعها في تعلم المواد عديمة المعنى يكون بمثابة اختبار للمتعمّن يبين إلى أي حد قد استطاع أن يحقق الهدف من الممارسة. وبالتالي فإن التغذية المرتدة التي يحصل عليها المتعلم في المحاولات التالية تكون عاملاً مؤثراً في ممارسة التسميع بدرجة أكبر مما يكون في حالة تلخيص مادة التعلم وإعادة عرضها. فإن المعلومات التي يحصل عليها المتعلم من استدعاء مادة التعلم تبين له بوضوح الارتباطات الصحيحة أو المعاني التي كونها في علاقتها بما استقبله قبل ذلك من معلومات ومعارف. مما يجعل التغذية المرتدة في هذه الحالة تحقق الوظيفة الحافزية والتأكيد المعرفي والتصحيح والوضوح وتقويم التعلم، مما يمكن المتعلم من التعرف على أجزاء المادة التعليمية التي لم يتم السيطرة عليها، وبالتالي يقوم بتركيز الانتباه وزيادة المجهود لتحقيق الهدف من الموقف التعليمي.

أما في حالة التعلم القائم على المعنى فإن فهم المتعلم للمادة المتعلمة المقدمة يقلل من المجهود المطلوب للتعلم، حيث يؤدي إدراك المعاني والعلاقات التي تربط بين أجزاء المادة دور المكافأة والحافز على التعلم. وبالتالي فإن القيمة الحافزية للتغذية المرتدة في هذا الموقف تكون أقل أهمية مما تكون في حالة تعلم المسود عديمة

المعنى الذى يمارس بواسطة التسميع، وهذا يوضح أن دور التغذية المرتدة فى التعلم يختلف باختلاف أسلوب التعلم المستخدم فى الموقف التعليمى.

٣- تحديد شكل الاستجابة:

تعتبر طبيعة أو شكل الاستجابة التى يصدرها الفرد خلال الممارسة من العوامل التى يجب أن تحدد قبل بداية الممارسة لأثر ذلك فى الأداء فى مواقف المتعلم المختلفة. فقد تكون الاستجابة ظاهرة أو علنية أو قد تكون ضمنية أو خافية. فإن القراءة لصامته والاستماع مثلاً وما يترتب عليهما من فهم وإدراك أو بعض العمليات العقلية الأخرى التى تحدث خلال عملية التعلم تعتبر من الاستجابات الضمنية، فى حين أن عملية تكوين الاستجابة الملائمة واختيار الاستجابة المناسبة من عدة استجابات كما فى اختبارات الاختيار من متعدد يعتبر من الاستجابات الظاهرة.

والبعد الآخر من أبعاد شكل الاستجابة الذى يؤثر على الممارسة هو لتلقين والتوجيه، فقد تكون استجابات المتعلم خلال فترة الممارسة غير موجهة بمعنى أن تكون صادرة عن الفرد بدون أى مساعدة من الآخرين. أو قد تكون هذه الاستجابات صادرة عن الفرد بمساعدة من الآخرين فى شكل إمداد ببعض معينات التعلم أو بعض أشكال المساعدة الأخرى.

وتأخذ المساعدة الخارجية شكل التلقين أثناء الممارسة فى مواقف التعلم بالاستقبال، ولذلك فإن هذه المساعدة لا تودى إلى تكوين حاجة الاكتشاف التلقائى حيث إن محتوى مادة التعلم يقدم إلى المتعلم على أى شكل. ولكن هذه المساعدة قد تودى إلى تلقائية إعادة تركيب أو إعادة صياغة هذه المادة التى سبق أن قدمت للمتعلم سواء فى شكل مساعدة كلية أو فى شكل مساعدة جزئية. ويمكن ملاحظة ذلك أثناء عملية تقويم الموقف التعليمى بمعنى إذا كانت مادة التعلم تتضمن كل المعلومات المطلوبة لتعلم المهارة أو لاكتساب نمط السلوك المطلوب، فإن أسلوب المساعدة ليس كاملاً أى أنه يتضمن بعض المعلومات التى تقدم للمتعلم خلال فترات الممارسة، فإن أسلوب المساعدة يعتبر فى هذا الموقف بمثابة تقديم بعض الدلالات المميزة التى تودى دور 'الموجهات'.

ويعتبر التلقين ضرورياً ومؤثراً على التعلم في المراحل الأولى في مواقف التعلم بالاستقبال لأن المتعلم في هذه المراحل لا يتمكن عادة من تكوين الأفكار أو الأسس التي تساعد على الممارسة أثناء الموقف التعليمي، هذا بالإضافة إلى أن التلقين في هذا المراحل يساعد المتعلم على تجنب التخمين، وتعلم الاستجابات الخاطئة. ولذلك فإن التلقين في هذا الموقف وفترات قصيرة نسبياً يعتبر أكثر فاعلية من التغذية المرتدة التي تأخذ شكل تأكيد للمعلومات التي يحصل عليها المتعلم ثم تبدأ تقل بعد ذلك أهمية هذه الاعتبارات خلال المراحل الأخيرة من الممارسة.

أما في حالة التعلم بالاكتشاف القائم على المعنى فقد تبين أن الاكتشاف الموجه والذي يحصل فيه المتعلم على المساعدة في شكل توضيح لفظي عن المبادئ أو الأسس التي يقوم عليها موضع التعلم أو اكتساب المهارة وإتاحة الفرصة له لاستخدام هذه التوجيهات أو تشجيع المتعلم على أن يكتشف بنفسه هذه المبادئ بعد أن يمارس بشكل تدريجي بعض المشكلات المشابهة يكون ذلك أكثر فاعلية في التعلم والتذكر وانتقال اثر التدريب. مما يكون في حالة التعلم بالاكتشاف الكامل أو في حالة حصول المتعلم على التوجيه الكامل، كما في أسلوب التلقين الذي يستخدم في التعلم بالاستقبال. (أنور محمد الشرقاوى، ١٩٩١)

٤- معرفة نتائج الممارسة:

تعتبر معرفة نتائج الممارسة أو التغذية المرتدة من متغيرات الممارسة الهامة. وفي بداية الحديث عن لخصائص العامة التي تميز الممارسة ذكرنا أن الخاصية التي تميز الممارسة عن التكرار أن الممارسة هي تكرار موجب ومعزز، وأن التعزيز الذي يحصل عليه الفرد في شكل معرفة نتائج الممارسة سواء كانت معرفة جبرئية أو كلية إنما يحقق الهدف الرئيسي من الممارسة كشرط رئيسي من شروط التعلم، وكما سبق أن أشرنا في شروط تحقيق فاعلية التعلم من خلال تسييط دافعية المتعلم على الأداء فإن معرفة المتعلم لبعض نتائج الممارسة وخاصة في تعلم الأعمال الإدراكية الحركية تعتبر من العوامل المساعدة في تحقيق التعلم

الفعال، وقد بينا في تحليل العلاقة بين التعلم وطريقة الممارسة أن معرفة الفرد لنتيجة أدائه في المحاولات التالية وخاصة في تعلم بعض أساليب السلوك واكتساب بعض المهارات الخاصة تساعد على التعلم وإتقانه.

ثالثاً: النضج Maturation

النضج عملية نمو متتابع يتناول جميع نواحي الكائن، وتبدو مظاهره في جميع الكائنات الحية، نلاحظ ذلك مثلاً في نمو الطفل في الوزن وفي لطول حتى يصل تكوينه الجسمي إلى مستوى معين من لقيام بوظائف جسمية معينة.

وإلى جانب هذا النضج الظاهري هناك نوع آخر من النضج يسير مصاحباً له هو نضج الجهاز العصبي الذي يبدو أثره في سلوك الفرد وقدرته على تمييز الأشياء وإدراكها والتصرف بالنسبة لها خلال مراحل نموه المتتالية. (Westein, 1996)

وهناك مستويات معينة من النمو إذا وصلها الفرد (أو الكائن الحي) اعتبر ناضجاً، وينطبق ذلك على جميع نواحي الفرد، فالطفل الذي لا يستطيع المشي بعد سنتين يعتبر غير ناضج من الناحية الجسمية، وكذلك طفل العاشرة الذي يرتمي على الأرض لأنفه الأسباب ويكي شدة ولا يستطيع التحكم في انفعالاته على هذا القدر يعتبر غير ناضج من الناحية الانفعالية، وكذلك طفل هذه السن (العاشرة) الذي يرفض الجلوس مع الزائرين وبخشاهم يعتبر تصرفه سلوكاً اجتماعياً غير ناضج، والمراهق الذي يرفض صحبة الشباب من مثل سنه ويفضل الالتصاق بالأهل والاعتماد عليهم في تصرفه شؤون حياته أيضاً غير ناضج من هذه الناحية أيضاً.

وتمر العمليات العقلية بمستويات نضج مشابهة، فقد أوضح (Westein, 1996) مثلاً أن إدراك لطفل للأرقام عملية تنمو بدورها من مراحل أولية إلى مراحل ناضجة كاملة، فقدرة الطفل على إدراك صورة عددية تتكون من ثمانى فقط تأخذ عدة مراحل قبل أن تستقر في مرحلة أخيرة، فمن المحتمل أن يعد الطفل في أول الأمر النقط كلها ليصل إلى الرقم ٨، وفي مرحلة أخرى قد يميز مجموعة منها: الأربعة الأولى مثلاً ثم

بعد الباقية هكذا ٥، ٦، ٧، ٨. وفي خطوة تالية قد يميزها كمجموعتين كل منها من ٤ نقط ثم كمجموعة واحدة.

وهذا المثال الذي ذكره (Western, 1996) يوضح حقيقة أن المدركات تنمو بعملية مشابهة لما يحدث أثناء نمو المهارات الأخرى غير العقلية، ويوضح برونل " أن تمكن الطفل من كل مرحلة من هذه المراحل إنما يتوقف على المستوى الذي وصلت إليه قدرته على إدراك الأرقام المجردة وتكوين معنى بالنسبة لها تماماً كما يتوقف تعلمه لمهارات جسمية معينة على الوصول إلى مستوى نضج جسمي معين.

أهمية النضج لحدوث التعلم:

يعتبر النضج في كافة النواحي التي أشرنا إليها جسمية و انفعالية و اجتماعية وعقلية من العوامل الهامة المؤثرة في التعلم، لأنه يحدد إمكانيات سلوك الفرد ويحدد بالتالي مدى ما يستطيع أن يقوم به من نشاط تعلمي وما يصيبه من مهارات وخبرة، ولذلك فإن الأب أو المدرس الذي يدرك مدى ما وصل إليه الطفل من مستوى النمو و النضج يستطيع أن يهيئ له المواقف المناسبة التي تتفق مع هذا المستوى، كما يستطيع أن يشخص علة فشله في تحصيل الخبرة أو المهارة في بعض المواقف وذلك ينطبق على جميع أنواع العلم، فنحن لا نستطيع أن نجبر الطفل على المشي قبل أن تنضج عضلات رجليه و عتاً يحاول الأبوان تعليم ابنيهما المشي قبل السن المناسبة، وليس من الممكن أن يستطيع الطفل الكتابة قبل أن تنضج عضلات أصابعه الدقيقة التي تمكنه من أن يمسك بالقلم ويحركه بالكيفية المطلوبة. كما أنه ليس من الممكن أن يفهم تلميذ في سن الخمس سنوات معنى ضرب الأعداد أو قسمتها إذ لا يكون قد نضج عقلياً بعد إلى الحد الذي يتطلبه هذا النوع من الخبرات أو ذلك. (Heller, K. 1991)

وكثيراً ما لا يفهم الآباء والمدرسون هذه الحقائق، فنجد الأب والأم بمجرد أن يريا ابنيهما وقد هم بالجلوس وتمكن من إتيان هذه الحركة بمفرده حتى يحاول الإمساك به ومحاولة تدريبه على المشي ولن يتمكن الطفل من المشي قبل إتمام العام الأول من عمره في أغلب الأحوال، ونجد الأب والأم بالمثل وقد رأيا ابنيهما يستطيع الكلام

والتعبير عن حاجاته في الرابعة من عمره يحاولان تعليمه الكتابة ولكنهما لا يمكنهما تحقيق رغبتهما للأسباب التي ذكرناها.

وكل هذه لأسباب تشير إلى أهمية وصول الفرد إلى مستوى معين من النمو أو النضج قبل أن ينحج تعلمه وتجعل من المهم بالتالي أن نتعرف على طبيعة النضج والعوامل المؤثرة فيه.

تعريف النضج

هناك بعض الاختلاف بين علماء النفس في المقصود بالنضج، فيرى البعض أن النضج يعنى وجود أنماط سلوكية تحدث نتيجة عملية نمو داخلية لا علاقة لها بالتدريب أو أى عمل آخر خارجي. بمعنى أنها تحدث من تلقاء نفسها. ومن هذا الفريق "جيزيل" الذى يقول: 'إن الجهاز العصبى ينمو وفقاً لخصائصه الذاتية ومن ثم تنشأ عنه أنماط أولية من السلوك، هذه الأنماط تحددها عوامل الإثارة من العالم الخارجى وليس للخبرة أى علاقة خاصة بها'. (Stagner, 1995)

هذا التعريف يؤكد بوضوح أهمية العوامل الدلخلية العضوية وأن النضج إنما يحدث نتيجة لهذه العوامل وحدها بعيداً عن أى مؤثرات أخرى خارجية كالخبرة أو العمران.

ويقدم (Hjelle and Ziegler, 1996) تعريفاً أفضل، فيريان أنه عملية تطور ونمو داخلى تتابع بشكل معين منذ بدء الحياة ولا دخل للفرد فيه. وتشمل هذه العملية تغيرات تشريحية وفسولوجية وعضوية وكذلك تغيرات عقلية ومعنى ذلك أنها تتناول جميع جوانب الكائن الجسمية والانفعالية والاجتماعية والعقلية.

والنضج شرط أساسى لكل تعلم، فهو يضع الحدود والإطار التكويني الفطرى الذى يمكن للممارسة أن تحدث أثرها فى داخله لى يحدث التعلم.

ومعنى ذلك أنه توجد أنماط سلوكية موروثة لدى الكائن الحى، ولكن هذه الأنماط ليست على استعداد للعمل رغم وجود المثيرات المختلفة فى البيئة الخارجية، إلا إذا

نضجت الأعضاء المناسبة الخاصة بها، ويمكن توضيح ذلك بحقيقة هي أن لطفل مهما
درب لا يستطيع المشي أو الكلام أو تعلم القراءة والكتابة إلا إذا وصل نموه العصبى
والعضلى إلى مستوى معين يمكنه من هذا الأداء.

إنه عند كل عمر زمنى معين، يصل الكائن إلى مستوى معين من النضج، وتوحد
خبرات تناسب هذا المستوى.

ويتأثر الأفراد فى سرعة نموهم بعوامل كثيرة يمكن إيجازها فى عاملين رئيسيين،
هما: الوراثة، والبيئة.

أى أن النمو - عوامل وراثية × عوامل بيئية.

ونتيجة لهذا التفاعل تنشأ الفروق الفردية بين الأفراد والتي يمكن إيضاحها فى أحد
جوانب النمو العقلى، كما يلى:

- ١- هناك مجموعة من الأفراد تنمو نمواً عادياً.
أى أن العمر العقلى = العمر الزمنى عند مختلف مراحل العمر.
- ٢- هناك مجموعة من الأفراد تنمو نمواً سريعاً متقدماً.
أى أن العمر العقلى < العمر الزمنى عند مختلف مراحل العمر.
- ٣- هناك مجموعة من الأفراد تنمو نمواً بطيئاً متأخراً
أى أن العمر العقلى > العمر الزمنى عند مختلف مراحل العمر.
- ٤- هناك مجموعة من الأفراد تنمو نمواً سريعاً متقدماً فى البداية ثم تنمو نمواً بطيئاً
متأخراً بعد ذلك.
- ٥- هناك مجموعة من الأفراد تنمو نمواً بطيئاً متأخراً فى البداية ثم تنمو نمواً سريعاً
متقدماً بعد ذلك.

الباب الثانى

نظريات التعلم

الفصل الرابع: نظريات التعلم الارتباطية

الفصل الخامس: نظريات التعلم المعرفية

الفصل السادس: نظريات التعلم الاجتماعى

الفصل الرابع

نظريات التعلم الارتباطية

مقدمة

إن فهم نظريات عن كيف يتعلم الإنسان، والقدرة على تطبيق هذه النظريات فى تدريس المواد المختلفة من المتطلبات الأساسية لبناء شخصية الفرد، وقد قام عدد كبير من العلماء بدراسة النمو العقلى وطبيعة التعلم بطرق مختلفة، ونتج عن ذلك نظريات متنوعة للتعلم.

ويمكن اعتبار نظريات التعلم كطريقة وأسلوب لتنظيم دراسة بعض المتغيرات فى التعلم والنمو العقلى، والمعلم الجيد هو الذى يختار ما يناسب طلابه وطبيعة المادة الدراسية التى يقوم بتدريسها، فالفهم الصحيح لنظريات التعلم هو الذى يمكن المعلم من اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة والأكثر فعالية لتدريس طلابه فى كل موقف تعليمى على حده.

وتصنف نظريات التعلم حسب الجانب الذى تركز النظرية عليه إلى ثلاث أنماط رئيسية هى:

Association Learning Theory

١ - نظريات التعلم الارتباطية

Cognitive Learning Theory

٢ - نظريات التعلم المعرفية

Social Learning Theory

٣ - نظريات التعلم الاجتماعى

النمط الأول من النظريات يركز على الرابطة بين (المثير - الاستجابة) وهى الأساس فى تفسير السلوك، بمعنى أن حدوث الاستجابة يتوقف على المثير الذى

يستدعيها، فلكل مثير استجابة خاصة تحدث عندما يظهر المثير المعين، وأن الكائن الحي مرود بعدد غير محدود من هذه الروابط التي تربط مثيرات معينة فى القيمة وبين استجابات خاصة بها عند الكائن الحي مثل نظريات: ثورنديك، بافلوف، سكر، جاثرى... إلخ.

النمط الثانى من نظريات التعلم يركز على البنية المعرفية للمتعلم وكيفية بدنها وإدخال المعارف الجديدة إليها عن طريق العديد من الاستجابات المعرفية مثل نظريات: برونر - جانييه - بياجيه - بوحالسكى - سكر و غيرهم.

النمط الثالث من نظريات التعلم يركز على السياق الاجتماعى الذى يحدث فيه التعلم مثل البيئة المحيطة والسلوك والدافعية والحاجات. وتعد حاجات المتعلم هى أساس بناء المنهج وفق هذه النظريات مثل نظريات: البرت باندورا - حوليان روتر - فيجوتسكى - دافيدف وغيرهم من أصحاب المنحى الاجتماعى، وفيما يلى سيتم التعرض لبعض نظريات التعلم من حيث:

- الملامح الأساسية للنظرية.
- تنظيم المحتوى فى ضوء النظرية
- عملية التدريس وفق النظرية.

أولاً: نظريات التعلم الارتباطية

١ - نظرية المحاولة والخطأ Trial and Error

لإدوارد لى ثورنديك Thorndike

مقدمة:

عمل "ثورنديك" فى جامعة كولومبيا، وهو من العلماء الذين لهم الفضل فى ظهور اتجاه محدد فى تفسير التعلم - يحدث فيه تعزيز وتقوية تدريجية للارتباط بين المثير والاستجابة. وقد اهتم بالدراسة التجريبية العملية، وأجرى كثيراً من تحاربه على الحيوان وخاصة القطط وأغلب هذه التجارب تقوم على حل المشكلات، وكنت

اهتماماته تركز على الأداء والنواحي العملية، مما جعله يهتم بسيكولوجية التعلم وتطبيقاته في الفصل الدراسي ضمن اهتماماته بعلم النفس والاستفادة منه بتعلم الأداء وحل المشكلات.

أساسيات النظرية:

- ١- التعلم هو عملية إحداث روابط أو ارتباطات في الخلية العصبية بين الأعصاب الواردة إلى المخ والتي يثيرها المؤثر الخارجي وبين الأعصاب الصادرة عن المخ والتي تحرك العضلات التي تستجيب.
- ٢ الحيوان لا يتعلم عن طريق المراقبة أو المحاكاة ولكن بالعمل، أنه يواجه الموقف بعد عديد من الاستجابات الحركية بعضها استجابات ناجحة وبعضها استجابات خاطئة.
- ٣- بعد أن يقوم حيوان بعدد من المحاولات، يصل إلى الاستجابة الصحيحة التي يتم تعلمها، لأنها الاستجابة التي تؤدي إلى التعزيز.
- ٤ إن الارتباط بين المثير والاستجابة يقوى بالممارسة المعززة وليس بعدد مرات تكرار المحاولة.
- ٥- تصبح الاستجابة الصحيحة هي المحاولة الأكثر تكراراً في المحاولات التالية من بين الاستجابات الأخرى الفاشلة التي تؤدي إلى حل لمشكلة، وتمثل هذه العملية الجانب التطبيقي في الأداء.
- ٦- إذا لم تؤدي الاستجابة إلى الحصول على المكافأة (التعزيز) فإن سلوك الحيوان يضعف في التناقص تدريجياً وهي ما يشار إليه بانطفاء الاستجابة.

الوقائع التجريبية:

استخدم "ثورنديك" المئاهات والصناديق والأقفال المشكلة وغيرها، ووجد أنه إذا أخذ أحد الأفراخ مثلاً ووضعها في متاهة لها طريق واحد للهروب، فإن الفرخ يدور حول نفسه مراراً بصرده هنا وهناك، وأخيراً يخرج وينضم إلى بقية الأفراخ خارج

المتأهية، فإذا أعيد وضعه في لمناهة من جديد فإنه يتقدم درجات في الهرب بسرعة أكبر وبعد عدد من المرات نجده يندفع إلى طريق الخروج بلا تردد.

والقطة الصغيرة الجائعة إذا وضعت في أحد الأقفاص أو الصناديق المشككة ووضع بجانبها من الخارج طعام فإنها ستسلك نفس نوع السلوك وستتعلم الخروج من الصندوق بنفس الطريقة.

وتوصل "ثورنديك" نتيجة هذه التجارب إلى أن الحيوانات غير قادرة على العمليات العقلية العليا كالفهم والاستنباط. لأن الحيوان لو أنه تفهم المشككة بدأ لوصل إلى الحل في وقت قصير وأيقن أن تعلم هذه الموقف يتم بالتدرج بمعنى أن تكرار المحاولات يؤدي إلى تقدم تدريجي نحو السيطرة على الموقف وتعلم الاستجابة الصحيحة وخلص من ذلك بأن الحيوانات تتعلم عن طريق المحاولة والخطأ فهي تستبعد أثناء محاولات التعلم المتتالية الاستجابات الخاطئة وتقوى الاستجابة لصحيحة التي تصل إلى الحل وتبقى في النهاية الاستجابة لصحيحة وحدها.

وسنذكر هنا على مئالا لإحدى تجارب 'ثورنديك' وكيف توصل عن طريق مثل هذا النوع من التجارب إلى تفسير عملية التعلم.

وضع "ثورنديك" قطة في قفص مقفل ووضع في خارج القفص وعاء به بعض الطعام (السك) بحيث ترى لقطة الطعام ولا تستطيع الوصول إليه إلا إذا خرجت من القفص، ولا يمكن أن تخرج من القفص إلا إذا جذبت سقطة معينة موجودة إذ أن جذب السقطة سيعمل في الحال على فتح باب معين ومن ثم تستطيع القطة الخروج.

فالدافع هنا الجوع والهدف هنا هو الطعام خارج القفص والاستجابة التي توصل إلى الهدف هي جذب السقطة.

راقب "ثورنديك" القطة ووجد أنها بدأت تبدل محاولات مباشرة في اتجاه مراءى الطعام، فحاولت أن تنفذ من خلال القضبان وأخذت في عضها بفصد إزالتها يقصد إيجاد ثغرة تنفذ منها وحاولت الوصول إلى الطعام بمد يدها من خلال القضبان وهكذا ستمرت في مجموعة من المحاولات والحركات التي لا تؤدي إلى الهدف حتى حدث

أخيراً أثناء تحركها في القفص أن جذبت السقطة فانفتح الباب وخرجت من القفص حيث وصلت إلى الهدف وتناولت الطعام.

كرر "ثورنديك" هذه التجربة ووضع القطعة مرة ثانية وهي جائعة في القفص فوجد أن القطعة تعمل بنفس الحركات والاستجابات الخاطئة التي سبق أن عملتها في المرة الأولى التي تؤدي إلى الهدف ولكنها لم تكررها كثيراً ووصلت أخيراً إلى الهدف ولكن في وقت أقل وبعد عدد من المحاولات أقل.

وبعد تكرار التجربة عدة مرات وجد "ثورنديك" أن الحركات الخاطئة تقل بالتدريج وأن الزمن المستغرق في الخروج من القفص يقل كذلك حتى أتى الوقت الذي أصبحت القطعة تعمل فيه الاستجابة الصحيحة (جذب السقطة) بعد وضعها في القفص مدأشرة وتستغرق في الخروج ثواني قليلة.

وإذا حاولنا أن نحلل ما يحدث أثناء هذا النوع من التعلم نجد أن:

١- لا بد من وجود دافع عند الحيوان يوجه سلوكه نحو الهدف، هذا الدافع ينبى على حاجة عند الحيوان يريد إشباعها.

والدافع الذى اعتمد عليه "ثورنديك" في التجربة هو دافع الجوع وكثيراً ما يستخدم هذا الدافع والدوافع الفسيولوجية الأخرى كدافع العطش والدافع الجنسي في تجارب الحيوان لأنها أكثر تأثيراً ولأنه يمكن التحكم في أحوالها التجريبية.

٢- وجود عقبة تقف في سبيل الحيوان وتحول بينه وبين الوصول إلى الهدف. فتصور ثورنديك موقف التعلم بأنه موقف يتضمن مشكلة ولكي يسيطر الحيوان على هذا الموقف لابد أن يتخلص من العقبات الموجودة التي تنهى الموقف المشكل. فالباب المعلق في التجربة السابقة هو عقبة تقف بين الحيوان وبين الوصول إلى الهدف، ويصح العرض من التعلم التخلص من هذه العقبة ويتصرف بالنسبة لها التصرف المناسب (أن يضغط على السقطة التي تفتح الباب ليخرج من القفص).

٣ وفي سبيل الوصول إلى الهدف والتخلص من العقبات أتى تحول بين الحيوان وبين بلوغه ببذل الحيوان مجموعة من الحركات والاستجابات العشوائية قبل أن

يصل إلى الاستجابة الصحيحة التي توصل إلى حل المشكلة وتساعد على بلوغ الهدف (جذب السقطة).

وفكرة ثورنديك هي أن الحيوان لا يدرك الخطوات التي يجب أن يقوم بها لكي يصل إلى هدفه وأنه لو أدرك هذه الخطوات أو بمعنى آخر لو أدرك طريقة لم كان هناك داع للحركات العشوائية التي يقوم بها حتى يصل في النهاية إلى الاستجابة الصحيحة التي تنهى الموقف المشكل.

٤- أن الوصول إلى الاستجابة أو الحركات الصحيحة يحدث مصادفة ومن ثم يميل الحيوان إلى الجانب الذي حدث فيه الاستجابة (الجانب من القفص الذي لمس فيه السقطة مما يؤدي إلى زيادة احتمال حدوث الاستجابة الصحيحة في المرات التالية). وكلما استمرت المحاولات كلما قلت الاستجابات الحاطنة وقل الزمن المستغرق في الوصول إلى الحل. حتى يتمكن الحيوان من عمل الاستجابة الصحيحة في النهاية وهذه العملية تتم بالتدريج.

القوانين الرئيسية للنظرية:

الاستعداد أو التهيؤ (Law of Readiness) ويشير إلى العلاقة بين الحالة التي تكون عليها وحدة التوصيل العصبى لدى الكائن الحي من ناحية ونمط المثيرات التي تتفاعل معها من ناحية أخرى، وعندما تكون وحدة التوصيل على استعداد فإن استثارته بالمثيرات المناسبة يؤدي إلى شعور الكائن الحي بالرضا والارتياح، وعندما لا تكون مهينة فإن الضغط لإجبارها على العمل باستخدام نمط قوى من المثيرات يصابق الكائن الحي، ويعتمد قانون الاستعداد على النضج والممارسة Maturation أو الخبرة Experience.

ب- التمرين أو الممارسة Practice أو التكرار Frequency أو التردد ويتكون هذا لقانون من شقين (الاستعمال، والإهمال) وينص قانون الاستعمال على أنه إذا تساوت الظروف أو العوامل الأخرى، يؤدي تكرار التمرين إلى قوة لرابضة لعصبية بين المثير والاستجابة، وينص قانون الإهمال على أنه إذا تساوت

الظروف أو العوامل الأخرى يؤدي الإهمال أو عدم تكرار التمرين لفترة من الزمن إلى إضعاف الروابط العصبية بين المثبرات والاستجابات.

ج. الأثر ويعتمد على مبدأ السرور والألم وينص على أنه عند تكوين رابطة أو ارتباط بين مثير ما واستجابة ما فإن الارتباط يقوى إذا كانت هذه الاستجابة مشبعة ويضعف إذا كانت هذه الاستجابة غير مشبعة. وأن الارتياح يقوى ويدعم الروابط العصبية بين المثير والاستجابة، أما عدم الارتياح فليس من الضروري أن يضعف هذه الروابط.

يعمل قانون الأثر في اتجاهين

أ - التعزيز الإيجابي Positive Reinforcement: ومعناه أن الأثر الإيجابي الناشئ عن الاستجابة على نحو ما يزيد من احتمالات حدوث الاستجابة في المواقف اللاحقة المشابهة.

ب - التعزيز السلبي Negative Reinforcement ومعناه أن الأثر السلبي الناشئ عن الاستجابة على نحو ما يزيد من احتمالات عدم حدوث الاستجابة في المواقف اللاحقة المشابهة.

القوانين الثانوية للنظرية:

أ - الاستجابات المتعددة ويفهم هذا القانون على أن التعلم بالمحاولة والخطأ يحدث من خلال إصدار الكائن الحي لعدد من الاستجابات في مواجهة مثير ما إلى أن توجد الاستجابة التي تحقق الهدف (المشبعة Satisfying).

ب - التهيؤ العقلي (الاتجاهي) ويعتمد قانون التهيؤ العقلي أو الميل أو النزعة على الاستعداد النفسي الذي يصاحب نشاط ما، وقد يكون الفرد مهياً من الناحية العضوية أو ن بضعه غير كافياً لكنه مع ذلك قد يكون مهياً نفسياً للإقبال على العمل، أي ليس مهماً ما يستطيع الفرد عمله ولكن المهم ما يرضيه أو ما يتوافق مع حالة التأهب أو الاتجاه أو الميل أو النزعة لديه.

ج- النشاط الجزئى ويتعلق هذا القانون بالاستجابة الموحدة إلى جزء من النشاط أكثر من النشاط ككل، ويؤدى ذلك إلى الاقتصاد فى التعلم الذى يقوم على إمكانية استجابة الطالب بصورة ملائمة وفقاً لقاعدة أو صيغة أو مبدأ يألفه بغض النظر عما إذا كان هذا المبدأ ينطبق على الموقف أم لا، فمثلاً نستعيز بالرموز فى فهم الكليات وفى هذه الحالة يحل فهمنا لها محل ما ترمز إليه.

د - الاستيعاب أو التمثيل أى أن انفراد إذا أُقبل على موقف جديد إنما يعتمد على خبراته السابقة فى إصدار الاستجابة الملائمة وهذه الاستجابة تتشابه فى خصائصها مع الاستجابة السابقة التى قام بها أو تعلمها والتى تصبح جزء من خبراته.

هـ- التحول الارتباطى أى إمكان حدوث تحول فى الاستجابات التى كانت تصدر فى مواجهة مثير ما إلى مثيرات أخرى جديدة تماماً بحيث ترتبط لاستجابات السابقة بمثيرات جديدة ويحدث نوع من التعديل والإضافة والحذف والتحول حتى نتشعب الاستجابات فى ارتباطها بالمثيرات المختلفة.

التطبيقات التربوية لنظرية ثورنديك

اتضح لنا من التجارب التى لخصناها ونحن نناقش موضوع التعلم، بالمحاولة والخطأ- تحارب الفئران فى المتاهة والقطط فى الأقفاص المعلقة وتجارب الألغز الميكانيكية أن هناك شروطاً معينة ساعدت على التعلم، كما أن عملية التعلم نفسها فى هذه التجارب تتطلب سلوكاً خاصاً، حققت أهدافه فى سرعة ويسر.

وبعد أن استعرضنا الأسس التى قام عليها التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، يمكننا أن نقدم ما نستطيع تقديمه من تطبيقات: تتمشى والمبادئ العامة التى يقوم عليها هذا النوع من التعلم. فيما يلى:

أولاً: أن التعلم عن طريق المحاولة والخطأ يقوم على مبدأ النشاط الذاتى وأن المتعلم يتعلم عن طريق العمل، عن طريق الاستجابات النشطة، فالقط فى تحريه ثورنديك كان دائم الحركة بجرى هنا وهناك، واضعاً مخبئه بين قضبان القفص

محاولاً الخروج، ثم سرعان ما يرفع رأسه إلى أعلى علة يجد منفذاً... إلخ، وفي النهاية كانت تتوج تلك المحاولات المتكررة بحركة ناجحة توصل الحيوان إلى هدفه.

لقد كان مبدأ التعلم عن طريق العمل موضع عناية لكثير من العلماء، فقد تحدث عنه وليم جيمس (١٨٩٠)، وتأثر (جون ديوى)، بما قاله وتمت على يديه المدارس المعروفة باسم مدارس النشاط والتي تقوم برامجها على أنواع متباينة من النشاط، فنجد الطفل يبني أشياء ويمارس ممارسات مختلفة ويقوم برحلات تنمى الملاحظات ويجمع خلالها الأشياء، التي تستعمل في مواد الدراسة، ثم يعقب هذا مناقشات يشترك فيها التلاميذ اشتراكاً عملياً، وواضح أن هذا النوع من التعلم الذي يعتمد على النشاط له أثر في نفوسهم ما لم يشتركوا اشتراكاً فعلياً فيما يلقى عليهم من معلومات.

ثانياً: وكما كان مبدأ النشاط الذاتي واضحاً في تعلم الحيوان في التجارب المختلفة التي أجراها أصحاب نظرية المحاولة والخطأ، فهناك مبدأ آخر نستطيع أن نستخلصه من هذه التجارب ونعنى به (الحرية) فقد كانت الحيوانات التي أجريت عليها التجارب تتمتع بقسط من الحرية لتصل إلى هدفها، فكانت تتحرك داخل القفص مثلاً دون قيد أو شرط، وتطبيقاً لهذا المبدأ نجد أن تمتع لطفل بالحرية أثناء تعلمه وعدم تقييده في جلسته وفي حركاته يساعد على أن يكون أكثر قابلية للتعلم وأكثر استجابة، مما لو كانت حركاته محسوبة.

ثالثاً: وهناك مبدأ ثالث نستطيع استنباطه من هذه التجارب، وهو أنه عندما كانت تعرض على الحيوانات مشكلات صعبة كانت تلجأ إلى استجابات عشوائية خاطئة بعيدة كل البعد عن الهدف، فكانت سبباً في إعاقة لحيوان عن التعلم، وقد صحب ذلك حالات من عدم الاستقرار و اضطراب انتهت في معظم الأحيان بالتراخي والبلادة وعدم الرغبة في مواصلة أى نشاط للحصول على الهدف، وعندما كانت تقدم إلى الحيوان في أول مراحل التجربة مشكلات سهلة تتدرج في الصعوبة، كان الحيوان يتمكن من حلها بسهولة ومن ثم بدت على الحيوان مظاهر الشعور بالثقة،

ذلك الشعور الذي حقق له النجاح، وهو عامل مهم من العوامل التي سهلت عملية التعلم، فتناقصت بذلك المحاولات الخاطئة التي عاقت تعلم الحيوان، ويمكن الاستفادة من هذه الملاحظات في وضع البرامج بالمدرسة بمعنى أن نكون موضوعات الدراسة في المراحل الأولى سهلة ثم تزداد شيئاً فشيئاً. لكي تساعد الخبرات السابقة وما كان يسودها من شعور بالنجاح على حل المشكلات الجديدة، وما تحتاجه من جهد وعناية.

رابعاً: أهمية وجود الدافع: يلعب وجود الدافع دوراً هاماً في استمرار نشاط الحيوان ليصل إلى الهدف، ولم يظهر أهمية هذا الفعل في نجاح تحارب ثوربيدك" فحسب، بل ظهر أثره (الدافع) في تجارب التعلم الشرطي والتعلم بالاستبصار كذلك.

فوجود الدافع شرط أساسي من شروط التعلم، ولو لا أن القط في تجارب ثوربيدك" كان جائعاً، لما تحرك للتعلم، وهذا ما حدث فعلاً عندما أطعم الحيوان قبل إجراء التجربة، فقد لوحظ أن حالة الشبع التي كان عليها جعلته لا يقوم بأي نشاط، فقد كان يتوارى في ركن من أركان القفص، مستلقياً على ظهره، على حين حدث العكس عندما حرم الحيوان من الطعام فترة قبل إجراء التجربة فأصبح في حالة من عدم الاستقرار أو التوتر بسبب الجوع، وهنا زاد نشاطه وتعددت محاولته للوصول إلى هدفه وهو الحصول على الطعام الموجود خارج لقفص وهذا ما يدعونا إلى القول بأن أي تعلم بدون وجود الدافع، يكون عديم الأثر.

٢- نظرية الاشتراط الكلاسيكي - إيفان بافلوف Ivan Pavlov

يعتبر "بافلوف" من العلماء التجريبيين، استطاع في دراسته الفسيولوجية أن يكشف عن القوانين التي تخضع لها إفرازات الغدد، وبين أن هذه الإفرازات انعكاسية فطرية تصطبغ أحياناً، وكان علماء الفسيولوجيا يعتقدون أنها تغيرات نفسية لا تخضع إلى أصول فسيولوجية فتركوها، لكن "بافلوف" اعتقد أنها خاضعة لقوانين طبيعية معينة

قابلة للبحث بواسطة الطرق الفسيولوجية الدقيقة، باستخدام أسلوب العلم الطبيعي الذى يجمع الوقائع اللازمة عن طريق الملاحظة والملاحظة.

أساسيات النظرية:

١- اعتبرت أن الجهاز العصبى جهاز ربط وتوصيل بين أنحاء الجسم المختلفة وبين العالم الخارجى، ولكى يتم التوازن بين الكائن الحى والبيئة الخارجية يجب أن يستجيب الكائن بطريقة معينة تحقق التوازن بينه وبين البيئة الخارجية، وهذه الاستجابة هى مهمة الجهاز العصبى المركزى، والجهاز العصبى جهاز تحلل المجال الخارجى إلى عناصره لأولية.

٢- هناك نوعين من الانعكاسات:

أ - الأولية الطبيعية غير الشرطية وتتميز بالثبوت والاطراد، عناصرها: (المثير الخارجى، والسيالات العصبية التى ينتقل فيها المثير الخارجى، والاستجابة الخاضعة لقوانين معينة)، وهذا النوع موروث ذو صفة توصيلية حثة ويشترك فيه كل أفراد الجنس ومثيراته لا تتغير .

ب المعقدة مثل الانعكاسات الحسية و الدفاعية تجاه البيئة الخارجية غير الثابتة والمتغيرة باستمرار، وتمثل الانعكاسات الجديدة عملية التعلم واكتساب أنماط جديدة من النشاط.

٣- يعتبر الفعل المنعكس الشرطى الوحدة لوظيفية الخاصة والشكل الرئيسى للنشاط العصبى، وهو أساس العادات والتعلم والسلوك المنظم (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٨٩).

٤- المثير الطبيعى أو المثير غير الشرطى Unconditional هو المثير الذى ينتزع الاستجابة عند تقديمه لأول مرة، والمثير الشرطى Conditional Stimulus هو مثير محايد يصبح بعد مراوخته أو فترانه بالمثير لطبيعى لعدة مرات قادر بمفرده على استدعاء الاستجابة التى ينتجها المثير الطبيعى والتى تسمى فى هذه الحالة بالاستجابة الشرطية.

٥- الاستجابة الشرطية Conditioned Response هي الاستجابة التي يستثيرها المثير الشرطي (فتحى مصطفى الزيات: ١٩٩٦) والاستجابة غير الشرطية Unconditional Response هي الاستجابة الطبيعية والمؤكدّة التي يحدثها المثير غير الشرطي، وتعتبر الاستجابة غير الشرطية عادة انعكاسية قوية يستدعيها وجود المثير غير الشرطي.

الوقائع التجريبية للنظرية:

حاجت تجارب "بافلوف" في الاشتراط ضمن تجاربه الفسيولوجية العديدة التي أجراها بهدف دراسة فسيولوجيا الجهاز الهضمي بعامّة وفسيولوجيا اللعاب بخاصّة. ويتلخص النموذج التجريبي التقليدي لتجارب "بافلوف" في أنه كان يحضر كلباً ويجري له عملية جراحية مناسبة تستهدف إخراج الإفرازات الهضمية (العصارة الهضمية أو اللعاب) إلى خارج جسم الكلب بحيث يسهل جمعها وقياسها، ففي حالة دراسة اللعاب - على سبيل المثال - كان بافلوف يجري للكلب عملية جراحية في فمه بهدف تحويل المجرى الطبيعي لللعاب بحيث يسهل خروجه من الفم إلى خارج الجسم، وبذلك يمكن جمع اللعاب وقياسه، كان بافلوف يفتح فتحة في صدع الكلب ويضع فيها أنبوبة وبعد أن يشفى الكلب من هذه العملية الجراحية يصطحبه إلى غرفة التجربة ويوقفه فوق منصة ويقيده بفيده خاص ليقلل من حركاته ويمنعه من أداء الحركات التي تتعارض مع لتجربة، ثم كان بافلوف يعطى الكلب فرصة التردد على غرفة التجربة حتى بأنسها كما كان يعود على متطلبات التجربة قبل أن تبدأ.

وعلى الرغم من تعدد وتنوع التجارب التي أجراها "بافلوف" نستطيع أن نستعرض تجربته التقليدية وهي تصور بوضوح طبيعة الموقف التجريبي.

يدخل الكلب الغرفة ويقيد في وضع مريح ثم بعد دقائق يذق المتروبولم لمدة ٣٠ ثانية، ثم يوضع الطعام (وهو على هيئة مسحوق) في فم الكلب بطريقة آلية تماماً عقب انتهاء الـ ٣٠ ثانية ثم بعد ١٥ ثانية تتكرر العملية مرة ثانية بنفس النتائج السابق.

بعد تكرار العملية عدة مرات يلاحظ أن لعاب الكلب يسيل أثناء دق المترنوم وقبل أن يقدم الطعام للكلب وهنا تكون الاستجابة الشرطية قد تكونت.

الفعل المنعكس الشرطي:

قبل أن يكتشف بافلوف الفعل المنعكس الشرطي وأثناء تحاربه فسي فسيولوجيا اللعاب لاحظ أن لعاب الكلب يسيل قبل أن يقدم إليه الطعام، ثم لاحظ كذلك أن لعاب الكلب لا يسيل لمجرد رؤية الطعام فحسب، وإنما لمجرد سماع وقع أقدام الشخص المكلف بتقديم الطعام له ولمجرد رؤية انوعاء الذي يقدم له فيه الطعام، فاسترعت نظر بافلوف هذه الظاهرة حيث أصبحت الاستجابة الانعكاسية الطبيعية للطعام - وهي استجابة إسالة اللعاب - وعاء الطعام أو سماع وقع أقدام الشخص استجابة انعكاسية طبيعية مشروطة برؤية المكلف بتقديمه للكلب.

وتحقق بافلوف من صدق هذه الظاهرة وحاول أن يعللها ويفسرها بوجود ارتباط بين ما يراه الكلب وما يسمعه أثناء تناوله للطعام وبين إسالة اللعاب، وكان يشير إلى هذه الظاهرة دائماً في كتاباته، كما كان يفسرها على أنها نتاج لوجود مثيرات غير طبيعية تصاحب وتلازم لمثير الطبيعي، ثم انتهى استعمال مصطلح الفعل المنعكس الشرطي.

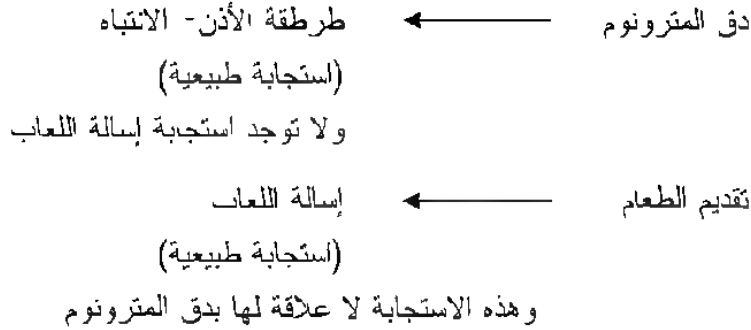
فكرة الاشتراط:

تقوم فكرة الاشتراط أساساً على فكرة الافتزان بين مثيرين مختلفين، المثير الأول هو المثير الأصلي أو المثير الطبيعي، وهذا المثير يطلق عليه بعد عملية الاشتراط - اسم "المثير غير الشرطي"، والمثير الثاني هو مثير آخر يعتبر بالنسبة للمثير الأول مثيراً محايداً ويكتسب صفته وقوته من اقترانه بالمثير الأول وهذا المثير يطلق عليه - بعد عملية الاشتراط - اسم "المثير الشرطي".

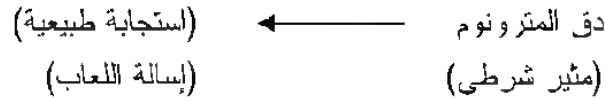
وفكرة الاشتراط هي فكرة التصاحب والتلازم الزمني بين مثيرين وهي تمثل القانون الرئيسي في نظرية بافلوف.

ويمكن تلخيص فكرة الاشتراط في التخطيط التوضيحي التالي:

قبل التعلم:



بعد التعلم (عملية الاقتران الشرطي):



ومن هذا التخطيط التوضيحي وفي ضوء النتائج التجريبية التي حصل عليها باقلوف من تجاربه العديدة نستطيع أن تلخص أهم الشروط اللازمة لإتمام العملية الشرطية وتكوين الفعل المنعكس الشرطي فيما يلي:

١ أن يتوفر وجود فعل منعكس طبيعي يتميز بأن العلاقة بين المثير والاستجابة فيه علاقة انعكاسية.

٢- أن يتم الاقتران الزمني بين المثيرين المثير الأصلي الطبيعي (غير الشرطي) والمثير المحايد (الشرطي).

٣ أن تظل العلاقة الزمنية بين تقديم المثير الطبيعي وبين تقديم المثير الشرطي ثابتة بحيث يقدم المثيران معاً وفي وقت واحد وأن يسبق المثير الشرطي المثير الطبيعي بثوان قليلة.

٤- أن تكون الاستجابة المراد تعلمها هي نفسها الاستجابة الأصلية الانعكاسية (غير الشرطية) إذا كان الاشتراط من الدرجة الأولى أو أن تتكون الاستجابة المراد تعلمها استجابة ثابتة وقوية إذا كان الاشتراط من الدرجة الثانية أو الثالثة.

٥- أن يعزز المثير الشرطي (دق المترونوم) بالمثير الطبيعي على فترات زمنية ثابتة سواء استجاب المتعلم للمثير الشرطي أو لم يستجب.

٦- أن تتم عملية الاشتراط بعيداً عن أى عوامل إعاقة خارجية أو داخلية.

أهم مفاهيم التعلم عند 'بافلوف':

من بين العديد من أفكار 'بافلوف' الهامة في مجال التعلم نستطيع أن نستعرض المفاهيم العلمية التالية:

١- التعزيز Reinforcement:

من أهم المفاهيم التي قدمها بافلوف مصطلح "التعزيز" وعلى الرغم من أن هذا المصطلح أصبح الآن من أهم المصطلحات المستعملة في مجال دراسة التعلم، إلا أن معناه الآن يختلف عن المعنى الذي قدمه بافلوف، فقد كان "التعزيز" بالنسبة لبافلوف يعنى أن يقدم المثير الطبيعي (الطعام) مباشرة عقب تقديم المثير الشرطي (دق المترونوم) لكي يقويه ويعززه وكانت عملية التعزيز عند بافلوف تعنى تدعيم المثير الطبيعي للمثير الشرطي لزيادة قدرته على استدعاء الاستجابة الشرطية.

٢- الانطفاء:

لاحظ بافلوف أثناء إجراء تجاربه الاشتراطية أن دق المترونوم بدون تقديم الطعام للكلب يؤدي- في المحاولات المتتالية- إلى تناقص تدريجي في كمية اللعاب المسال، فإذا تكررت تلك المحاولات غير المعززة أى إذا تكرر دق المترونوم عدة مرات بدون تقديم الطعام انتهى الأمر بعدم ظهور اللعاب على الإطلاق وفي هذه الحالة يقول بافلوف أن الاستجابة الشرطية قد انطفت.

٣- الاسترجاع التلقائي:

تحدث ظاهرة الاسترجاع التلقائي في التجارب الاشتراطية عندما تكون حالة الانطفاء الحادثة للفعل المنعكس غير نهائية بمعنى أن فعلاً منعكساً شرطياً يتكون ثم تحدث له عملية انطفاء مؤقت بحيث لا يستطيع المثير الشرطي أن يستدعي

الاستجابة الشرطية، ثم يسترجع المثير الشرطي قدرته على استدعاء الاستجابة الشرطية بعد فترة من الراحة أو بعد فترة لا تحدث فيها محاولات على الإطلاق.

فقد لاحظ "بافلوف" أنه عندما ينطفيء الفعل المنعكس الشرطي السابق تكوينه بين دق المترونوم وبين إسالة اللعاب وعندما يصبح المثير الشرطي (دق المترونوم) غير قادر على استدعاء الاستجابة الشرطية (إسالة اللعاب) لا تكون هذه الحالة نهائية. فقد لاحظ بافلوف بعد ذلك أن لعاب الكلب عاد يسيل بمجرد سماع دق المترونوم كما لاحظ أن هذه الظاهرة تحدث بعد فترة زمنية تقدر بيومين أو ثلاثة أيام فأطلق على هذه الظاهرة اسم "الاسترجاع".

٤ - الاستنفاد:

قد تكرر عملية الانطفاء ولكنها سوف تتبع بحالة استرجاع تلقائي للاستجابة، وبمواصلة السلسلة المتعاقبة من الانطفاء والاسترجاع التلقائي فإن قوة الاستجابة تتناقص تدريجياً حتى تختفي نهائياً من سلوك الكائن الحي، وبذلك يصبح الانطفاء تآمماً، وهنا يحدث ما يسمى 'الاستنفاد'.

ومن التفسيرات النظرية لظاهرة الاستنفاد أن التعب الذي يتولد أثناء الانطفاء يعمل كقوة كافية أو مانعة، ومن ثم فإن ذلك يؤدي إلى عدم ظهور استجابة قبل أن يكون الكائن الحي قد تعلم ألا يستجيب (تعزيز) وعندما يكون الكائن الحي مستريحاً فإنه يلزم أن يواصل عملية التعلم الجديدة أي يتعلم أن يستجيب.

٥ - تعميم المثير:

لقد لاحظ بافلوف أن تغير سرعة دق المترونوم بالزيادة أو بالنقص بعد انتهاء عملية الاشتراط وتكوين الفعل المنعكس الشرطي (بين دق المترونوم وبين استجابة إسالة اللعاب) لا يؤثر على ظهور الاستجابة الشرطية.

فمثلاً إذا كنا ننظر إلى السرعات المختلفة التي يدق بها المترونوم على أنها مثيرات مختلفة، فهذا يعني أن اختلاف المثيرات بدرجة طفيفة لم يؤثر على ظهور الاستجابة الشرطية، كما يعني أيضاً أن الاستجابة قد انتقلت من مثيرها الأصلي إلى مثير آخر قريب الشبه منه، وهذه هي فكرة التعميم عند بافلوف وهي نفسها فكرة التعميم بعامه.

ولهذا يمكن أن نقول أن حدوث الاستجابة بالتعميم يتوقف على درجة التشابه بين المثير الجديد والمثير الأصلي وأن الاستجابة تعتمد وظيفة أو دالة لدرجة التشابه بين المثير الجديد والمثير الأصلي.

٦- التمييز الشرطي:

لا تستمر ظاهرة التعميم بصورة مطلقة، فبعد فترة من التكرار والتدريب وبعد أن يعود الفرد الاستجابة للمثيرات المتشابهة أو قريبة التشابه بعملية التعميم يستطيع أن يميز بين هذه المثيرات وأن يستجيب للمعزز منها فقط، فقد لاحظ بافلوف أنه عندما تزيد سرعة دق المترونوم بشكل ملحوظ تتسع شدة الاختلاف بين سرعتين (السرعة الأولى التي تمثل المثير الأصلي والسرعة الثانية التي تمثل المثير الشرطي)، فإن الكلب يلحظ هذا الاختلاف ويقوم بعملية التمييز ويستجيب لكل من المثيرين باستجابة مختلفة.

ومما يجدر الإشارة إليه هنا أن عمليتي التعميم والتمييز عمليتان متلازمتان، وأن الكائن الحي الذي لا يستطيع أن يميز بين المثيرات المختلفة سوف يستجيب بديهياً بالتعميم. في حين أن الكائن الحي الذي يمكنه أن يميز الاستجابات المعززة عن الاستجابات غير المعززة سوف يستجيب بديهياً بالتمييز، وأن عملية التمييز هذه في حقيقتها وسيلة لإسقاط الاستجابات غير النافعة أو غير الصائبة بالنسبة للكائن.

٧- الاشتراطات لدرجات أعلى:

استطاع "بافلوف" في بعض التجارب الشرطية أن يكون فعلاً منعكساً شرطياً جديداً بدون أن يحتاج إلى استخدام المثير الأصلي الطبيعي (تقديم الطعام) ففى عملية الاشتراط الجديدة، بمعنى أنه استطاع أن يستخدم المثير غير الشرطي فى عملية الاشتراط الأصلية، فبعد أن أصبح دق المترونوم يستطيع أن يستدعى استجابة إسالة اللعاب أى بعد عملية الاشتراط الأولى، حاول بافلوف أن يجعل دق المترونوم يقتزن زمنياً برؤية مربع أسود اللون، بحيث يتكرر ظهور المربع الأسود دائماً مع دق المترونوم أو قبله بقليل، فوجد أن رؤية المربع الأسود أصبحت تؤدي إلى إسالة لعاب الكلب على الرغم من الإثارة التي استدعت إسالة

اللعاب فقط قبل ذلك. وهنا أطلق بافلوف على هذه الظاهرة اسم "الاشتراط مسن الدرجة الثانية".

ومن المعروف أن بافلوف استطاع أن يكون أفعالاً منعكسة شرطية حتى الدرجة الثالثة فقط، ولم يستطيع أن يكون أفعالاً منعكسة شرطية من درجات أعلى مسن ذلك.

٨- الكف الخارجى:

الكف بمعناه العام يعنى الإعاقة، والإعاقة هى العملية التى تحول دون الوصول إلى الهدف أو تصعف أو تقلل من سرعة الوصول إليه. ولذلك فقد فرق بافلوف بين نوعين من الكف: الكف الطبيعى والكف الشرطى، يشير إلى الكف الخارجى على أنه عدم إمكانية ظهور الاستجابة الشرطية عندما يصاحب المثير الشرطى مثيراً خاطئاً.

٩ - الاشتراط بالآثر:

تشير استجابات الآثر إلى تأخير ظهور الاستجابة الشرطية بعد ما يتعرض الكائن الحى للمثير الشرطى ويكون التأخير معادلاً لفترة الوقت بين عرض المثير الشرطى والمثير غير الشرطى، أثناء المحاولات الشرطية.

التطبيقات التربوية لنظرية بافلوف:

يتحفظ كثير من علماء النفس، وخاصة المهتمين بالتعلم الإنسانى فى تطبيق جميع المبادئ والأسس التى خرجت بها نظرية الاشتراط البسيط على السلوك الإنسانى، لأن أغلب هذه المبادئ جاءت نتيجة الدراسات والأبحاث فى معاملم علم النفس الحيوان. إلا أن الدراسات المتقدمة فى السلوك الشرطى الإنسانى قد بينت أنه يمكن الاعتماد على بعض هذه المبادئ فى تطبيقها على السلوك الإنسانى، وخاصة فى ضبط المواقف السلوكية أكثر من اعتبارها أسس للسلوك، مما يجعلها تساعد على تسهيل تعلم المعارف والمهارات.

وفي ضوء هذا التصور يمكن عرض بعض هذه تطبيقات:

أ - يحتاج تعلم كثير من أساليب السلوك والمعلومات والمهارات إلى إحداث عمليات اقتران كما في تعلم النطق الصحيح للكلمة وطريقة كتابتها. وتعلم أسماء بعض الأفراد وارتباطهم ببعض الأماكن، أو تعلم بعض الحقائق العلمية، أو بعض المعارف بالاعتماد على مبادئ الاقتران والتعزيز.

ولذلك يلجأ واضعوا المقررات الدراسية، وخاصة بالنسبة للأطفال إلى استخدام الصور والأشكال لكي يتم اشتراطها مباشرة مع معاني الكلمات، فإن الكلمة المكتوبة التي تكون بمثابة المثير الشرطي تصاحب مع الصورة أو الشكل الدال على هذه الكلمة، وبالتالي تصبح الصورة مثير غير شرطي، وعن طريق الاقتران تكتسب الكلمة كمثير شرطي خصائص الصورة كمثير غير شرطي.

أما بالنسبة للكبار فتقدم كلمات أو مصطلحات سبق تعلمها مع الكلمات الجديدة المراد تعلمها، بالتالي يتعلم الأفراد معاني هذه المصطلحات الجديدة.

ب- تعتبر عمليتي التعميم والتمييز من العمليات الهامة التي يمكن الاستفادة منها في تفسير كثير من مظاهر التعلم الإنساني، فإن التمييز بين الوحدات غير المتشابهة، أو بين المثيرات المختلفة وإصدار نفس الاستجابات إلى المثيرات المتشابهة واختلاف الاستجابات لتباين المثيرات يعتبر من الأساليب الهامة في تعلم الحقائق والمعارف، أو المفاهيم والمبادئ في أي مناهج دراسية.

ج- بالإضافة إلى ذلك، فإن التعزيز الخارجي يعتبر من المبادئ الأساسية التي يعتمد عليها الآن في التعليم، وخاصة بالنسبة لصغار السن، فقد تبين من الدراسة التي قام بها كلاً من "كنيدي وولكت"، والتي تناولت عرض نتائج مجموعة دراسات سابقة استخدمت المدح كمعزز، واللوم كمثير ثانوي منفرد لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية، أن استخدام أسلوب المدح في التعليم كمعزز للاستجابات لصحيحة أدى إلى نتائج ملحوظة في التحصيل الدراسي لدى جميع التلاميذ، ما عدا المتخلفين دراسياً.

د- تعتبر كثيراً من مظاهر السلوك الانفعالي استجابات شرطية، فإن رؤية وجه أحد الأفراد أو مشاهدة منظر معين، أو سماع صوت معين، أو المرور على مكان ما، قد يؤدي دور المثير الشرطي لاستجابة انفعالية معينة، على الرغم من أن أصل هذه الاستجابات الانفعالية الشرطية قد يكون غير معروف في بعض الأحيان لاحتمال نسيان المثير غير الشرطي أو كبحه.

هـ- إخراج آخر يعتبر من التطبيقات الهامة في السلوك الشرطي وهو تكوين ما يسمى بالاشتراط المضاد، بمعنى العمل على تكوين استجابة جديدة مرغوب فيها تكون غير منسقة أو غير منسجمة مع الاستجابة التي نشأت أصلاً بواسطة المثير الشرطي، وليكن الخوف مثلاً وهذه الاستجابة الشرطية تكون بمثابة اتجاه مضاد بالنسبة لمثير الخوف بحيث يمكن أن يصاحب هذا الاتجاه بتقديم مثير غير شرطي سار وليكن هدية مثلاً مع ظهور المثير الشرطي وهي الخوف، وبالتالي تنشأ استجابة الشرطية الجديدة وهي ما أشار إليها بافلوف في دراساته بالاستجابة الشرطية من الدرجة الثانية، وحتى يتمكن الفرد من الحصول على هذه الهدية، لابد له من أن يقترب من مثير الخوف، فإذا كان المثير الشرطي الجديد مرغوب فيه بدرجة كافية، فإن الفرد سيقترّب منه ويكتشف أن المثير الشرطي وهو مثير الخوف ليس ضاراً على الإطلاق وبعد عدة مرات من الاقتران يتعلم تأثير المثير الشرطي وبالتالي تضعف استجابة الخوف حتى تختفي من سلوك الفرد.

وقد تناول "كيندي" ١٩٧١ في كتابه سيكولوجية الطفولة تطبيق أسس الاشتراط على ما سماه بمخاوف الفصل الدراسي التي تنشأ من مقاومة التلاميذ للعودة إلى المدرسة بعد فترة نقاط معينة، وخاصة بعد انتهاء الأجازة الأسبوعية وتحديث مخاوف المدرسة كنتيجة الانفصال، فمع الانفصال كمثير غير شرطي ينشأ القلق كاستجابة غير شرطية للمدرسة كمثير شرطي والذي يعمل على ظهور القلق أو الخوف، وعلاج هذه الظاهرة يتضمن العمل على تشجيع الحضور بمكافأة التلميذ بعد حضور اليوم الدراسي كاملاً، وطالما يتم تعزيز الحضور فإن الاستجابة الشرطية المضادة تأخذ في التكوين لأن المثير الأصلي وهو المدرسة يصبح مقترناً بالحضور الذي يؤدي إلى مكافأة بدلاً من الخوف.

وكذلك فإن الاستجابات الانفعالية الأخرى نحو المدرسة، والتي قد ترتبط بالمدرسة أو زملاء المدرسة أو بعملية التعلم ذاتها، يمكن علاجها عن طريق الاقتران بالمشيرات المرغوبة، أو على الأقل تجنب ارتباطها بالمشيرات غير المرغوبة.

٣- نظرية الاشتراط الإجرائي: ب. ف. سكينر B. F. Skinner

مقدمة

يرجع إليه الفضل في الاشتراط الإجرائي، وهو من علماء النفس الارتباطيين ينتمى إلى مدرسة ثورنديك رغم أنه لم يكن من تلاميذه المباشرين، وهو يختلف في كثير من الجوانب عن ثورنديك، ومع ذلك فهما يعتبران من علماء النفس الارتباطيين الذين ارتكزوا على التعزيز كعامل أساسي في عملية التعلم الذي يهدف إلى حل مشكلات التربية (أنور محمد الشرفاوى، ١٩٨٦).

انصب اهتمامه على دراسة توقع الملوك وكيفية التحكم في ذلك السلوك، قدم تطبيقات دقيقة للطرق والمعلومات والمفاهيم التي تظهر عن طريق دراسة التعلم، لم تستخدم في تربيته العقوبات الجسدية، وأبدى ميولاً حقيقية في اكتشاف وعمل الآلات والماكينات، وقد طور آلة ميكانيكية تذكره بموعد نومه، كما كانت لديه ميولاً قوية لدراسة سلوك الحيوانات، وكان يفكر جدياً في أن يصبح كاتباً، اطلع على كتابات "بافلوف وواطسون" اللذان أثرا في تفكيره واعتقاداته لدرجة أن من فرط إعجابه بهما قرر استكمال دراساته العليا في جامعة هارفارد في مجال علم النفس عام ١٩٤٨.

أساسيات النظرية:

١- تنقسم البيئة إلى عدة مستويات من المشيرات:

أ - المشيرات المستصدرة وتتكون من الأحداث البيئية التي تسبق حدوث الاستجابات.

ب- المشيرات المعززة التي تتكون من الأحداث البيئية التي تعقب حدوث الاستجابات، وتعمل المشيرات المعززة على زيادة احتمال تكرار الاستجابات في سلوك الكائن الحي في المواقف التالية، والاستجابات التي تصبح أكثر

احتمالاً في السلوك هي التي تعقبها المعززات وهي ما تعرف بالاستجابات الإجرائية.

ج- المثيرات المميزة التي تسبق وتصحب الإجراءات ولكنها لا تعمل على إنشائها كما في حالة المثيرات المستندرة في السلوك الاستجابي، وظهر بعض المثيرات المميزة في الموقف السلوكي يعمل على زيادة احتمال تكرار الإجراءات التي سبق وتم تعزيزها في وجود مثل هذه المثيرات.

د - المثيرات المحايدة وهي كل الأحداث التي تظهر أثناء الموقف السلوكي ولا يكون لهذه المثيرات أي تأثير على سلوك الكائن الحي سواء كانت سابقة أو مصاحبة أو لاحقة لحدوث الاستجابات إلا في حالة ارتباط أحد هذه المثيرات بالمثير غير الشرطي أو المثير الشرطي كما في الاشتراط لبيسط.

٢- هناك نوعان من السلوك هما:

أ - السلوك الاستجابي: وهو عبارة عن استجابة تستثيرها مؤثرات معينة وهذه الاستجابات تحدث بصورة آلية، ونسبة هذه الأفعال الاستجابية إلى المجموع الكلي لسلوك الكائنات الحية صغيرة جداً.

ب- السلوك الإجرائي: ويعرف بالاشتراط Conditioning، ويقبل قانون الأثر عند ثورنديك وهو عبارة عن استجابات يقوم بها الكائن الحي دون أن تستصدرها مؤثرات محددة سابقاً، وهذه الاستجابات تؤثر على البيئة المحيطة بحيث تولد عواقب أو نتائج مشاهدة.

٣- استخدام أنواع المعززات التي تناسب الكائنات موضوع الدراسة، فمثلاً قطع الطعام للفئران، الحبوب للحمام، الحلوى للأفراد أو قطرات من الماء في بعض الأحيان، كما استخدم الصدمة الكهربائية في بعض الدراسات، وكان المعزز في هذه التجارب إتاحة الفرصة للكائن الحي للهروب من تلقى هذه الصدمة.

٤- اعتبر أن الكائن الحي الإنساني أنه يتصرف من خلال قوانين وأساليب وذلك في استجابته للقوى الخارجية أو المتغيرات التي تؤثر عليه.

- ٥- لا يؤمن باستخدام أعداد كبيرة من المفحوصين ودراسة نتائجهم إحصائياً، بل يهتم بالدراسة المركزة على مفحوص واحد (التعلم الدائى).
- ٦- كلما كانت الفترة بين كل تعزيز وآخر فترة قصيرة فإن الحيوان يستجيب بصورة أسرع، وبالمقابل فعندما تكون الفترة بين التعزيزات أطول فإن سرعة الاستجابة تقل بصورة واضحة.
- ٧- اهتم سكينر بدراسة السلوك اللفظى Verbal Behavior أقر فيه بوجود فوارق بين الإنسان والفأر، وأن الأصوات التى تصدر من الكائن الحى وتمثل لكلام هى استجابات يمكن تعزيزها عن طريق كلام الآخرين أو إيماءاتهم، ويمكن ملاحظة هذا الموقف عندما يتعلم الأطفال الصغار التحدث إذ يشاهدون ويسمعون ردود أفعال الآباء وهم ينطقون الكلمات بطريقة خاطئة، أو يتفوهون بكلمات نابية، ومن هنا يتعلمون تحدث اللغة من الآباء (Shel., D.; Murphy C. & Bruning, R., 1992).

الوقائع التجريبية:

أجرى سكينر تجاربه على الفئران والحمام وصمم لذلك نوعاً جديداً من الصناديق المحيرة يطلق عليه الآن اسم "صندوق سكينر".

وصندوق سكينر صندوق صغير الحجم ذو حيز محدود يسع فأراً واحداً أو حمامة واحدة بحيث يسمح لها بتحريك محدود، توجد على أحد جوانب الصندوق- فى الصناديق المخصصة لتجارب الفئران رافعة تستخدم كوسيلة للحصول على الطعام، ويوجد مكان الرافعة فى الصناديق المخصصة لتجارب الحمام مكاناً للنقر على شكل قرص مستدير أو مربع الشكل.

وفى تجارب الفئران يوضع الفأر الجائع داخل الصندوق ويترك وشأنه وحينما يضغط على الرافعة تنزلق كرية الطعام مباشرة من وعاء خاص يوجد أسفل الرافعة فيلتقطها الفأر ويأكلها.

وفى تجارب الحمام توصل الحمامة الجائعة داخل الصندوق وتترك وشأنها حينما تنقر فى المكان المخصص للنقر على جانب الصندوق أو عندما ترتفع رأسها إلى الارتفاع المحدد، تنزلق كرية انطعام مباشرة من وعاء خاص يوجد أسفل مكان النقر فتلتقطها الحمامة وتأكلها.

ومن أهم ما يتميز به التصميم التجريبي لتجارب الاشتراط الإجرائي أن استجابات الكائن الحي المتعلم وهو داخل الصندوق- تسجل آلياً تسجيلاً بيانياً، بحيث يستطيع القائم بالتجربة أن يترك المكان التجريبي ويذهب ليأكل أو ينجز عملاً ما أو ينام ثم يعود وهو مطمئن إلى أنه سوف يجد ما قام به الكائن المتعلم من أداء أثناء فترة غيابه مسجلاً.

لقد قام سكينر بتجارب كثيرة ومتعددة بحيث لا يتسع لمكان هنا لذكرها، وله أعمالاً كثيرة ذاع صيتها من أهمها أنه استطاع أن يعلم الفئران أن تستخدم بلييه للحصول على الطعام من آلة البيع التلقائية وهى آلة يمكن الحصول منها على الطعام بإسقاط بلييه أو قطعة نفود فى ثقب معين فيها كما استطاع أن يعلم الحمام أن يدور حول نفسه دورة كاملة فى اتجاه عقارب الساعة وأن يمشى على الأرض على شكل رقم ثمانية باللغة الإنجليزية وأن يمد رقبته إلى أعلى حتى ارتفاع محدد، وأن يضرب لأرض برجليه، وأن يخطو بخطوات متقنة ومتتابعة، بحيث يبدو كأنه (يرقص)، وأن يلعب تنس الطاولة (البنج بنج) فى مباراة ثنائية، وأن يفتش على كرات التنس الطاولة أثناء خروجها من المصنع بحيث ينقر الكرة التالية أو المعيبة فيفرزها ويبعدها عن الكور السليمة.

أنواع السلوك عند سكينر:

يقيم سكينر صرح نظريته الاشتراطية الإجرائية على أساس الاستجابات الظاهرة التى تصدر عن الكائن المتعلم والتي يمكن ملاحظتها مباشرة وبدقة، فهو لا يهتم بما يجرى داخل المتعلم ولا يهتم مشاعره أو أحاسيسه أو دوافعه الداخلية، كما لا يهتمه الوصلات العصبية والسيالات المارة فيها، ولذلك من المستغرب أن يسمى علم لنفس

الذى قدمه سكينر بـ "علم نفس الكائن الحى الفارغ أو الأجوف"، نظراً للتركيز الشديد الذى يوليه سكينر للظروف البيئية التجريبية الخارجية التى تتمثل فى المثيرات الخارجية والاستجابات الظاهرة، وعدم اهتمامه بما فى داخل الكائن المتعلم.

ويقسم سكينر السلوك الإنسانى إلى نوعين: النوع الأول يسمى السلوك الاستجابى، والنوع الثانى يسمى السلوك الإجرائى، ويفرق سكينر بين نوعى السلوك كما يلى:

السلوك الاستجابى:

وهى نوع السلوك الذى يحدث بطريقة آلية أو تلقائية عندما يتعرض الكائن المتعلم لمثيرات محددة غير متعلمة وغير شرطية، ويستعمل سكينر مصطلح "السلوك الاستجابى" ليعرف به الانعكاسات أو الأفعال المنعكسة التى سبق مناقشتها فى نظرية الاشتراط البسيط. فمن المعروف أن بافلوف - ومن بعده واطسون - أقام صلب نظريته على الانعكاسات وأثبت أنها من الممكن أن تتعلم عن طريق الاشتراط.

ويقبل سكينر أفكار بافلوف هذه ولكنه لا يعطيها الأهمية الكبرى كما فعل بافلوف وواطسون فهو يعتقد أن هذا النوع من السلوك (السلوك الاستجابى) لا يمثل إلا قدراً ضئيلاً من إجمالى السلوك الذى يصدر عن الكائن المتعلم، وأن القدر الأعظم من السلوك لا يتصل بهذه الانعكاسات الفكرية التلقائية بصورة مباشرة.

السلوك الإجرائى:

أما السلوك الإجرائى فهو كل أنواع السلوك التى لا يمكن أن تصنف تحت النوع الأول وهو السلوك الاستجابى. وهو أيضاً سلوك تلقائى، ولكنه لا يحدث نتيجة لتعرض الكائن المتعلم لمثيرات محددة غير متعلمة وغير شرطية، وإنما يحدث نتيجة لعمليات التعلم وعمليات الاكتساب.

فعندما تحرك يدك تلقائياً وعندما تحرك ساقك أو ذراعك وعندما تفرك أصابعك قلقاً، وعندما تقضم أطرافك غيظاً، وعندما تتململ وأنت جالس فى مقعدك كل هذه الأفعال إنسانية تتصف بالتلقائية، وقد يبدو - لأول وهلة - أنها استجابات من نوع السلوك الاستجابى الفكرى، ولكن إذا أمعنا النظر فيها وأخضعناها - كما يقول سكينر -

لبعض أنواع التحليل العلمي نجد أنها ليست سلوكاً استجابياً فطرياً، وإنما هي سلوك إجرائي اشتراطى متعلم.

ويقدم سكينر مثلاً آخر أكثر وضوحاً فيقول: أن سائق السيارة الذي يضغط ببلقاءية وبسرعة على فرامل سيارته عندما تظهر أمامه فجأة إشارة المرور الحمراء لا يفعل ذلك لأن الطبيعة قد زودته بهذه الاستجابة لكي يستعملها في مثل هذه اللحظة أو لأن هذه الاستجابة استجابة طبيعية فطرية وراثية ولدت مع السائق وإنما هو يفعل ذلك ببلقاءية لأنه سبق أن تعلم هذا السلوك.

معدل الاستجابة:

من الوقائع التجريبية لنظرية الاشتراط الإجرائي نستطيع أن نلاحظ بعض ملاحظات هامة مثل:

- ١- أن الحيوان يترك في الصندوق التجريبي فترات طويلة يصدر خلالها ما يروق له من استجابات ويغير ويعدل من استجاباته بطريقته الخاصة: فالحيوان - في تحرب الاشتراط الإجرائي - له مطلق الحرية في الاستحبة وفي تغييرها.
 - ٢- أن عدد الاستجابات وقوتها ونوعها يتوقف على الحيوان نفسه ولا يتوقف أو يرتبط بالشخص القائم بالتجربة.
 - ٣- أن التعزيز يتم بطريقة آلية تماماً وهو يتوقف على الاستجابات الإجرائية للحيوان ومدى توافقه مع المخطط التجريبي الموضوع مسبقاً للتجربة.
- ومن الملاحظات يتضح أن سكينر لم يعتمد على الاستجابة الواحدة أو المحاولة الواحدة في دراسة عملية التعلم وأنه ترك للحيوان حرية الاستجابة وتكرارها وتعديلها أو تغييرها، ولكنه سيطر على العوامل التجريبية الأخرى وصيبتها، واستطاع أن يقيسها ويسجلها، ولذلك كان على سكينر أن يفكر في وحدة جديدة لقياس التعلم تتسجم مع تخطيطه التجريبي الجديد، فقدم مفهوم (معدل الاستجابة) باعتباره وحدة لقياس التعلم الإجرائي تراعى عدد الاستجابات بالنسبة لوحد التعزيز وتراعى أيضاً عدد الاستجابات بالنسبة لوحد الزمن.

عملية الاشتراط الإجرائى:

عملية الاشتراط الإجرائى هى عملية التعلم التى تقوى فيها الاستجابة لتصبح أكثر حدوثاً وتكرار وتتابع الأحداث فى هذه العملية كالآتى: ظهور الاستجابة الشرطية أو حدوث السلوك الاستجابى، ويتمثل ذلك فى استجابة الضغط على الرافعة التى يحدثها الفأر مصادفة.

ثم يعقب ذلك:

تقديم المثبر المعزز ويتمثل ذلك فى كرية الطعام التى تقدم للكائن المتعلم.

ثم يعقب ذلك:

زيادة فى احتمال حدوث الاستجابة الإجرائية مرة أخرى.

ويلاحظ أنه إذا تتابعت أحداث عملية الاشتراط الإجرائى بالصورة السابقة، فإنه يمكن التنبؤ باستجابات الكائن المتعلم، كما يمكن التحكم فيها.

وهنا يبرز السؤال القالى:

متى يجب أن يقدم المثبر المعزز؟ وكم من الوقت يجب أن يمر بين ظهور الاستجابة الإجرائية وبين تقديم المثبر المعزز؟

ويجب سكينر على هذا السؤال بقوله: أن تقديم المثبر المعزز يجب أن يتبع ظهور الاستجابة الإجرائية لأن ذلك أنسب لإتمام عملية التعلم. وهكذا تتضح نقطة من أهم نقاط الاختلاف بين الاشتراط البسيط والاشتراط الإجرائى، ففى النوع الأخير لا يستطيع القائم بالتجربة (المختبر) أن يحبر الكائن المتعلم على إظهار الاستجابة الإجرائية وإنما عليه أن ينتظر فترة من الوقت حتى يصدرها الكائن المتعلم من تلقاء نفسه وبالمصادفة. أما فى الاشتراط البسيط فليس هناك مثل هذا الوقت من الانتظار لأن القائم بالتجربة يمكنه استدعاء الاستجابة المطلوبة (إسالة اللعاب) مباشرة بتقديم المثبر عبر الشرطى للكائن المتعلم.

وعلى الرغم من أن القائم بالتجربة- فى عملية الاشتراط الإجرائى عليه أن ينتظر فترة زمنية قد يصل إلى ١٥ و ٢٠ دقيقة قبل أن يضغط الفأر على الرافعة للمرة الأولى فإن معدل الاستجابة الفأر تزداد- بعد عدة تكرارات معززة- حتى يصل إلى ٣٠٠-٤٠٠ ضغطة فى الساعة. بل أن فأر بعد تدريبه- كان يمارس عملية الضغط على الرافعة بطريقة سريعة تؤدي إلى انبعاث صوت خاص من صندوق التجربة يشبه- إلى درجة كبيرة- الصوت المنبعث من الآلة الكاتبة عندما يكتب عليها شخص على درجة عالية من الكفاءة وعلى درجة عالية من الخبرة والممارسة.

القانون العام للاشتراط الإجرائى:

يقوم الاشتراط الإجرائى على أساس قانون عام يقول: تزداد سرعة وقوة الاستجابة الإجرائية إذا تبعت بمثير يعززها".

ويستوجب هذا القانون ألا تكون للاستجابة الإجرائية المتعلمة أى ارتباط سابق بمثيرها الجديد الذى يعززها بل الاستجابة الإجرائية هى التى تؤدي إلى المثير المعزز.

فالتعزيز- فى الاشتراط الإجرائى- مشروط بحدوث الاستجابة الإجرائية، ولذلك يكون الارتباط المتكون بينهما هو ارتباط بين استجابة ومثير (س ← م) وليس ارتباطاً بين مثير واستجابة (م ← س).

أهم مفاهيم التعلم عند سكينر:

١- التعزيز: Reinforcement

استعار سكينر قانون الأثر قدمه ثورنديك ثم عدله وطوره وأطلق عليه "التعزيز".

ويختلف التعزيز عند سكينر عنه طبقاً لقانون الأثر.

فالتعزيز عند سكينر لا يعنى تقديم مكافأة أو تقديم ثواب للمتعلم ولا يعنى خلق حالة من الارتياح أو عدم الضيق داخل الكائن الحي المتعلم ولكنه يعنى زيادة احتمال حدوث الاستجابة الإجرائية أو تكرارها فى المستقبل.

ويُفرق سكينر بين نوعين من المعززات: المعززات الإيجابية والمعززات السلبية، ولما كان من المعروف أن ثورنديك أمضى وقتاً طويلاً وهو يدافع عن قانون الأثر مهما وجه إليه من نقد نجد أن سكينر يلتزم باستعمال التعريفات الإجرائية لمصطلحات علمية فهو لا يستعمل أية ألفاظ تدل على المشاعر الذاتية الداخلية للتعلم، وإنما يصف دائماً الأحداث التي يمكن ملاحظتها وقياسها، ولذلك لم يحتاج سكينر للدفاع عن مفاهيمه ومصطلحاته العلمية.

فالمعزز الإيجابي عنده هو أى مثير يؤدي إدخاله أو إضافته إلى الموقف التعليمي إلى زيادة احتمال حدوث الاستجابة الإجرائية والمعزز السلبي هو أى مثير يؤدي أبعاده عن الموقف التعليمي إلى زيادة حدوث الاستجابة الإجرائية.

فإذا أطلقنا على كرية الطعام التي تقدم إلى الفأر الجائع اسم "معزز إيجابي" فذلك لأن الفأر يعود إلى الضغط على الرفعة مرة أخرى لكي يحصل على كرية ثانية من الطعام، وإذا أطلقنا على الصوت المرتفع أو لصدمة الكهرباء وما يشبهها اسم "معزز سلبي" فذلك لأن أبعاد مثل هذه المعوقات عن لموقف التعليمي يؤدي إلى استمرار عملية التعلم وتقدمها.

التعزيز الدوري ونسبة التعزيز:

تختلف عملية التعزيز تبعاً للفترة الزمنية الفاصلة بين التعزيز والآخر كما تختلف أيضاً تبعاً لعدد الاستجابات التي تحدث بين كل تعزيزين، ويسمى التعزيز الذي يعتمد على الفترات الزمنية الفاصلة بين التعزيز والآخر بالتعزيز الدوري ويسمى التعزيز الذي يعتمد على عدد الاستجابات التي تحدث بين كل تعزيزين بنسبة التعزيز.

وفي التعزيز الدوري تنزلق كرية الطعام إلى الحيوان على فترات زمنية (ثابتة أو متغيرة)، فيحدث التعزيز مثلاً كل ثلاث دقائق أو كل ست دقائق أو كل تسع دقائق إذا كانت الفترات الزمنية ثابتة ويحدث التعزيز مرة بعد ثلاث دقائق ومرة ثانية بعد أربع دقائق ومرة ثالثة بعد دقيقتين إذا كانت الفترات الزمنية متغيرة.

ويقرر سكينر أن معدل الاستجابة يزداد كلما زاد عدد مرات التعزيز في فترة زمنية محددة أي أن معدل الاستجابة يزداد في حالة التعزيز كل ثلاث دقائق عنه في حالة التعزيز كل ست دقائق، ويزداد أيضاً في حالة التعزيز كل ست دقائق عنه في حالة التعزيز كل تسع دقائق وهكذا...

أما في سبب التعزيز فتتعلق كرية الطعام إلى الحيوان بعد عدد من الاستجابات (ثابت أو متغير) يحدده القائم بالتجربة مسبقاً فيحدث التعزيز مثلاً بعد عشر ضغطات على الرافعة أو بعد عشرين ضغطة على الرافعة أو بعد ثلاثين ضغطة على الرافعة إذا كان عدد الاستجابات ثابت، ويحدث التعزيز مرة بعد عشر ضغطات على الرافعة ومرة ثانية بعد خمس عشرة ضغطة على الرافعة ومرة ثالثة بعد عشرين ضغطة على الرافعة إذا كان عدد الاستجابات متغير.

ويقرر "سكينر" أن معدل الاستجابة يزداد كلما قل التعزيز أي أن معدل الاستجابة في حالة التعزيز كل عشر ضغطات على الرافعة يقل عنه في حالة التعزيز كل عشرين ضغطة يقل عنه في حالة التعزيز كل ثلاثين ضغطة وهكذا...

- التعزيز الاشتراطى:

يحدث التعزيز الاشتراطى عندما يكتسب مثير محايد لقدرة على التعزيز نتيجة لتكرار حدوثه مع المثير لمعزز الأصلي، فمثلاً إذا كانت الاستجابة الإجرائية (استجابة الصغط على الرافعة) تؤدي إلى إضاءة الصندوق وتؤدي في نفس الوقت إلى انزلاق كرية الطعام، فإن حالة الإضاءة بارتباطها واقتراها بتقديم الطعام سوف تكتسب القدرة على التعزيز أي سوف تصبح "معززاً شرطياً".

ولكى تتم عملية التعزيز الاشتراطى يجب أن تتابع الأحداث كالاتى:

١- الاستجابة ثم:

٢- المثير المحدد ثم:

٣- المثير المعزز الأصلي.

ومن الضروري وإلزام مراعاة أن تتابع الأحداث بالترتيب السابق تماماً لأن حدوث المثير المعزز الأصلي قبل المثير المحايد وليس بعده كما فى الترتيب السابق- يودى إلى حدوث عملية التمييز وليس عملية التعزيز الاشرطى المطلوبة. بمعنى أن المثير المحايد (حالة الإضاءة) إذا قدم قبل أن يصدر الكائن المتعلم الاستجابة الإجرائية (استجابة الضغط على الرافعة) فإن حالة الإضاءة تصبح "مثيراً معززاً"، أما إذا قدم المثير المحايد بعد أن يصدر الكائن المتعلم الاستجابة الإجرائية فإن حالة الإضاءة تصبح معززاً شرطياً.

ومن هذا يتضح أن عملية التدريب التمييزى تعلم الكائن الحى أن يستجيب لحالة الإضاءة فى حين أن عملية التعزيز الاشرطى تعلم الكائن الحى، أن يستجيب من أجل الحصول على حالة الإضاءة أو لى تحدث حالة الإضاءة.

٢- التمييز Distinction:

يحدث التمييز فى الاشرط الإجرائى نتيجة لعملية تكتيكية تجرى على الكائن المتعلم تسمى عملية "التدريب التمييزى".

فى هذه العملية التكتيكية يدخل المثير الجديد فى الموقف التعليمى بحيث يصاحب ويلزم العملية الاشرطية الأصلية. وبحيث يتم إدخاله فى تتابع زمنى عشوائى.

فإذا أردنا أن تكون "حالة الإضاءة" مثلاً هى المثير الجديد الذى يدخل فى الموقف التعليمى، كان علينا أن نجعل الصندوق التجريبي يضاء ثم يطفأ على فترات زمنية عشوائية متتالية بحيث تعزز الاستجابة الإجرائية "استجابة الضغط على الرافعة" التى تتم والصندوق مضاء، ولا تعزز الاستجابة الإجرائية التى تتم والصندوق مظلم. ويستمر تكرار هذه العملية حتى يحدث الارتباط بين استجابة الضغط على الرافعة وحالة الإضاءة وحتى تتم عملية التمييز المطلوبة عندما لا يضغط الحيوان على الرافعة والصندوق مضاء.

وتجدر الإشارة إلى أن تتابع الأحداث في عملية التدريب التمييزي يمثل أهم العوامل التي تؤدي إلى إتمام عملية التمييز إذ يجب أن يقدم المثير الجديد أولاً ثم يعقب ذلك حدوث الاستجابة الإجرائية ثم يعقب ذلك حالة التعزيز كما يلي:

المثير الجديد ← الاستجابة الإجرائية ← التعزيز

هذا وقد اصطلح على تسمية المثير الجديد الذي تعزز في وجوده الاستجابة الإجرائية بالمثير المعزز ويرمز له بالرمز (م)، كما اصطلح على تسمية المثير الجديد الذي لا تعزز في وجوده الاستجابة الإجرائية بالمثير الدالي أو المثير دلتا.

٣- التعميم: Generalization

يحدث التعميم عندما يستجيب المتعلم نفس الاستجابة التي سبق أن ربط بينها وبين مثير محدد في مواقف أخرى مشابهة، أي أن التعميم هو أن تكتسب بعض المثيرات الأخرى المشابهة القدرة على استدعاء الاستجابة الإجرائية.

فبعد أن تتم عملية التدريب التمييزي وبعد أن يربط الحيوان المتعلم بين استجابة الضغط على الرافعة وبين حالة الإضاءة نجد أن الحيوان لا يفرق بين حالة الإضاءة القوية وحالة الإضاءة الخافتة، ونجد أنه يستجيب نفس الاستجابة الإجرائية في الحالتين، أي أنه يضغط على الرافعة و لصندوق مضاء بصرف النظر عن درجة الإضاءة أو شدتها ويحدث ذلك برغم عدم استعمال حالة الإضاءة الخافتة مطلقاً في التجربة الإجرائية الأصلية.

وفي هذه الحالة، أي عندما تحدث عملية التعميم هذه يصبح من الضروري إجراء سلسلة من عمليات التدريب التمييزي، لكي يصحح الارتباط الإجرائي ولكي يعيد الحيوان ربط الاستجابة الإجرائية "استجابة الضغط على الرافعة" بحالة الإضاءة القوية وحدها عندما تقدم له باعتبارها المثير المعزز.

٤- الاسترجاع التلقائي:

يحدث الاسترجاع التلقائي عقب عملية الانطفاء، ويزيد احتمال حدوثه عقب عملية الانطفاء مباشرة أو بعدها بقليل.

فإذا أبعد الكائن لمتعلم عن الصندوق التجريبي لمدة من الزمن ولكن ساعة واحدة عقب حدوث الانطفاء، ثم أعيد مرة ثانية إلى الصندوق التجريبي فمن المتوقع - في هذه الحالة - أن تحدث ظاهرة الاسترجاع التلقائي، أى أنه من المتوقع أن يعود الفأر إلى أداء استجابة الضغط على الرافعة مرة أو مرات قليلة أخرى.

وتتطفي الاستجابة التي تحدث بالاسترجاع التلقائي أسرع من انطفاء الاستجابة الإجرائية الأصلية، وقد تتكرر عملية الانطفاء وتتكرر معها عملية الاسترجاع التلقائي عدة مرات، بحيث تحدث سلسلة متتابعة من عمليتي الاسترجاع التلقائي والانطفاء، وقد تستمر هذه السلسلة في الحدوث لبعض الوقت قبل أن يصل الكائن المتعلم إلى مرحلة الانطفاء التام أو الاستنفاد

٥- الانطفاء

يحدث الانطفاء - في تجارب الاشتراط الإجرائي - عندما تحدث الاستجابة الإجرائية ولا يعقبها المثير المعزز بمعنى أن الانطفاء يحدث عندما يضغط الفأر على الرافعة ولا تنزلق إليه كرية الطعام المطلوبة. ويستدل على حدوث الانطفاء عن طريق انخفاض معدل الاستجابة.

ويجدر أن نشير هنا إلى نقطتين هامتين:

- النقطة الأولى: أن الانطفاء لا يعنى اختفاء الاستجابة الإجرائية تماماً من سلوك الكائن الحي المتعلم، وإنما يعنى أن معدل الاستجابة يعود إلى حالته التي كان عليها قبل عملية الاشتراط الإجرائي، أى يعود إلى معدله العادي وهو المعدل الذي يطلق عليه سكينر اسم 'المستوى الإجرائي'.
- النقطة الثانية: أن عودة معدل الاستجابة إلى حالته الأولى قبل عملية الاشتراط الإجرائي لا يعنى بالضرورة حدوث حالة الانطفاء، فقد يعود معدل الاستجابة إلى حالته الأولى لعدم تمكن الكائن الحي المتعلم من إصدار الاستجابة الإجرائية كأن ينقل الحيوان مثلاً من الصندوق التجريبي إلى أى صندوق عادي ليس به رافعة. ففي مثل هذه الحالة الأخيرة قد يحتفظ الحيوان بالاستجابة الإجرائية ولا يظهرها إلا عندما يعود مرة أخرى إلى الصندوق

التحريبي، وقد تمر فترة زمنية طويلة قد تصل إلى عام كامل قبل أن يعود الحيوان إلى الصندوق التجريبي، ولكنه يعود إلى إصدار الاستجابة بمجرد أن يعود مرة ثانية إليه.

أوجه الاختلاف بين الاشتراط البسيط والاشتراط الإجرائي:

يختلف الاشتراط الإجرائي عن الاشتراط البسيط في عدة نقاط، أهمها:

١- أن الاستجابة الشرطية- في الاشتراط البسيط هي نفسها الاستجابة غير الشرطية، أما في الاشتراط الإجرائي فالاستجابة الشرطية تختلف عن الاستجابة غير الشرطية.

ففي تجارب الاشتراط البسيط تمثل استجابة إسالة اللعاب الاستجابة الطبيعية (غير الشرطية) قبل إتمام عملية الاشتراط، وتعتبر هي نفسها الاستجابة الشرطية بعد إتمام عملية الاشتراط أي أن استجابة إسالة اللعاب استجابة واحدة تسمى باسمين مختلفين: الاستجابة غير الشرطية قبل إتمام العملية الشرطية والاستجابة الشرطية بعد إتمام العملية الشرطية.

أما في تجارب الاشتراط الإجرائي فالاستجابة الشرطية تختلف عن الاستجابة غير الشرطية، فاستجابة الضغط على الرافعة تختلف عن استجابة الأكل.

٢- أن التعزيز يرتبط بالشخص القائم بالتجربة في الاشتراط البسيط، بينما يرتبط مباشرة بالاستجابة الشرطية بالنسبة للاشتراط الإجرائي.

فالشخص القائم بالتجربة في الاشتراط البسيط- هو الذي يتحكم في عملية التعزيز فيقدم الطعام للحيوان متى شاء، أما الاشتراط الإجرائي فالكائن المتعلم هو الذي يتحكم في عملية التعزيز بمعنى أن الفأر (أو الحمامة) يستطيع أن يحصل على الطعام إذا هو ضغط على الرافعة أي إذا أدى الاستجابة الإجرائية المطلوبة.

٣- أن الاستجابات- في الاشتراط البسيط- تظهر نتيجة لعملية استدعاء، ولذلك يطلق عليها اسم الاستجابات المستدعاة أو المستخرجة، أما الاستجابات- في تجارب

الاشتراط الإجرائى- فتصدر عن الكائن الحى، ولذلك يطلق عليها اسم الاستجابات الصادرة.

٤- أن الاستجابات- فى الاشتراط البسيط غير إرادية، فى حين أن الاستجابات- فى الاشتراط الإجرائى- إرادية.

٥- أن التعزيز- فى الاشتراط البسيط- يحدث نتيجة لعملية اقتران رمى بين مثيرين (مثير شرطى ومثير غير شرطى)، فى حين التعزيز فى الاشتراط الإجرائى طبقاً لقانون الأثر لثورنديك.

٦- أن الأثر الناتج عن التعزيز الإجرائى يختلف فى الاشتراط البسيط عنه فى الاشتراط الإجرائى، ففى الاشتراط البسيط يؤدي التعزيز الجزئى إلى تفكك العادة أو تمزقها، فى حين لا يكون للتعزيز الجزئى- فى الاشتراط الإجرائى- أى أثر مفكك أو ممزق بالنسبة للعادة المتكونة، بل على العكس قد يمدى إلى تقويتها وتدعيمها.

٧ أن طريقة ومنهج البحث تختلف فى الاشتراط البسيط عنها فى الاشتراط الإجرائى، وينعكس هذا الاختلاف على طريقة قياس الاستجابة فى الحالتين، ففى الاشتراط البسيط تقاس الاستجابة بوحدات الكمون أو السعة أو غيرهما، بينما تقاس الاستجابة- فى الاشتراط الإجرائى- بوحدة "معدل الاستجابة".

٨ أن تتابع الأحداث يختلف فى العمليتين "عملية الاشتراط البسيط وعملية الاشتراط الإجرائى"، ففى الاشتراط البسيط يحدث المثير أولاً ثم تتبعه الاستجابة، ويعبر عن ذلك بالعلاقة م ← س أما فى الاشتراط الإجرائى فتحدث الاستجابة الإجرائية أولاً ثم يعقبها المثير المعزز ويعبر عن ذلك بالعلاقة س ← م.

٣- التطبيقات التربوية لنظرية سكينر:

لعل أهم النتائج التى حققتها تجارب "سكينر" ليس فى تدريب الحيوانات على اكتساب أنماط غريبة من السلوك، بقدر ما أقادت هذه التجارب فى الحقل التعليمى.

أ وفي الحقيقة، فإن أحد الأغراض الأساسية التي كان يهدف إليها "سكينر" من وراء تجاربه هذه هي محاولة لتشكيل سلوك الأطفال على نحو مشابه لما تم في تجاربه على الحيوان، وذلك بضبط أنماط السلوك المطلوبة سواء كانت في القراءة أو الكتابة أو ما أشبهه وصياغتها في صورة إجراءات يمكن تدريب التلميذ عليها، وتعزيز كل خطوة أو استجابة صحيحة تؤدي إلى ضبط السلوك المطلوب تعلمه.

ب- فملاحظة "سكينر" هو أن التدريبات المدرسية قلما تلقى التعزيز المناسب وإن حدث التعزيز فنادرًا ما يأتي بعد إجراء التلميذ للاستجابة لصحيحة مباشرة، فالدرجة التي تعطى للتلميذ لا تأتي إلا بعد تصحيح الكراسات، وعاليًا ما يتم هذه التصحيح بعد عدة أيام أو في نهاية الأسبوع، وانقضاء هذه الفترة الطويلة بين القيام بالواجب المدرسي وبين تعزيزه يضعف تأثير التعزيز إن لم يعطه تمامًا، فالتعزيز يجب أن يتبع إجراء الاستجابة مباشرة وأن يتكرر عقب كل استجابة.

والصورة التي يتم بها تعزيز الاستجابة في مواقف التعلم المدرسي هي تعزيز الفصل المكامل بعد أن ينتهي التلميذ من أداء الواجب كله مثلاً أو بعد قراءة نص كامل.

ج- ويرى "سكينر" أن التعزيز بهذه الكيفية لا يؤتي ثماره بالنسبة لتعلم مجموعة الاستجابات الممهدة للسيطرة على الفعل المكامل أو النمط الكلي للسلوك المطلوب تعلمه. فإذا كان المطلوب مثلاً هو تعلم لكيفية السليمة التي يتم بها استخدام الميكروسكوب، فيجب ألا ينتظر المدرس حتى ينتهي التلميذ من ضبط الإضاءة ووضع الشريحة ثم ضبط العدسات... وهكذا، حتى ينتهي التلميذ من ضبط الميكروسكوب ودراسة الشريحة ليقول له في النهاية "حسنًا" لأن التعزيز بهذا الشكل يشمل الفعل كله ويهمل الاستجابات المؤدية إليه، والتي قد يكون بعضها لم يؤدي بالطريقة السليمة تمامًا.

أما لو تتبع المدرس بالتعزيز كل خطوة سليمة يخطوها التلميذ في استعماله للميكروسكوب، فإن آثاره ستعم الموقف كله بخطواته العديدة، وسينجح التلميذ في النهاية في استخدام الميكروسكوب بالشكل المطلوب.

د- والتعلم البرنامجى هو أحد النتائج الأساسية لنظرية 'سكينر' والتي تحقق آراؤه فى تعزيز كل استجابة صحيحة يؤديها الفرد أثناء تعلمه، ففيه يقسم المدرس الدرس إلى عدد من الموضوعات أو عدد من الخطوات توضع فى صورة أسئلة يحاول الفرد الإجابة عليها ثم يراجع إجابته على الإجابة الصحيحة التى تقدم له عقب كل سؤال.

والأسئلة والإجابات تقدم للفرد إما عن الطريق الآلى فيظهر السؤال للفرد على شاشة الجهاز، فيقرأه ويدرسه ويحاول الإجابة عليه أو إيجاد حل له، ثم تأتي الإجابة لتعزيز النتيجة التى وصل إليها الفرد، وإما أن تقدم على الورق فى صورة قائمة (أو قوائم) من الأسئلة المتتالية التى تنظم بشكل يسمح للفرد بأن يقرأ السؤال أولاً ليدرسه بالمثل ويجيب عليه، ثم يقرأ بعد ذلك الإجابة.. ثم ينتقل إلى السؤال الذى يليه... وهكذا. وبهذه الكيفية يأتى التعزيز بعد كل خطوة يخطوها لتلميذ وفق كل سؤال يجيب عليه.

٤- نظرية الاقتران - نظرية التعلم الشرطى التلازمى: أدوين جاثرى Guthrie

عالم أمريكى اعتقد أن العلم يجب أن يهتم فقط بالحالات والحوادث الموضوعية التى يمكن ملاحظتها، وكان متشدداً فى اتجاهه العلمى. هذا بحيث عارض إيجاد صلة بين الحوادث السلوكية وبين المخ والجهاز العصبى، رفض قانون الأثر عند (ثورديك) وقانون التدعيم عند (بافلوف) ووضع بدلاً منهما (الاشتراط المتزامن Simultaneous Conditioning) الذى اعتبره أهم قوانين علم النفس.

أساسيات النظرية:

١- يعتمد جاثرى فى تفسيره للتعلم على مبدأ رئيسى يشبه إلى درجة كبيرة مبدأ الاشتراط عند واطسون، وهو مبدأ الاقتران Contiguity.

٢- إذا اقترنت استجابة بمثير معين مرة واحدة فقط، فإنه من المحتمل أن تستدعى هذه الاستجابة بواسطة هذا المثير مرة أخرى، أما فى الاشتراط البسيط فإن الاستجابة

الطبيعية تحدث في وجود المثير الشرطي خلال فترة التدريب لأن المثير غير الشرطي هو الذى ينشئها.

٣- إن آخر الأفعال التى يقوم بها الفرد هى التى تميل إلى الحدوث.

٤- إذا لم يستطيع الفرد الوصول إلى الحل، فإنه سيتترك المشكلة جانباً بدون حل لأنه لم يستطيع الوصول إليه.

٥- فى حالة ما إذا نجح فى تحقيق الوصول إلى الحل أو إذا فشل وترك المشكلة جانباً، يكون قد تم تعلم الاستجابة بواسطة مبدأ الاشتراط الاقترانى Contiguous Conditioning بين المثيرات والحركات.

٦- يستبعد حائز أثر عامل الممارسة فى تكوين الرابطة بين المثير والاستجابة، أى أن الممارسات التالية لا تؤثر فى تقوية الرابطة بين المثير والاستجابة، والتعلم يحدث من أول ارتباط بينهما.

٧- الأداء الفعال لأى نمط من أنماط السلوك يتضمن العديد من الأحداث لمميزة، كل منها يظهر فى شكل استجابة إلى مجموعة خاصة مؤلفة من المثيرات، وبالتالي فإن تعلم عمل شئ معين، أو ممارسة مهارة معينة يتضمن مجموعة كبيرة من العلاقات المتعلمة بين بعض المثيرات والحركات المعينة (Dufour, Richard & Earker, Robert, 1998).

٨- التحسن فى أداء مهارة ما، أو فى نمط معين من أنماط السلوك يأتى تدريجياً حتى إذا كان التعلم الذى يتم يحدث فجأة دون سابق إعداد لمتغيرات الموقف التعليمي أو لإجراءات ضبطه.

٩- لم يتعرض صراحة إلى مفهوم التعزيز ولكنه تناولته من زاوية أخرى مشيراً إلى أن ما يفعله الفرد فى الموقف السلوكي، وخاصة الحدث الأخير الصادر عن الفرد مهما كان شكل هذا الحدث سواء كان نجاحاً أو فشلاً، هو ما يميل الفرد إلى إجرائه مرة أخرى.

كيفية حدوث التعلم:

من وجهة نظر 'جاثرى' أننا لا نتعلم عن طريق النجاح أو عن طريق التعزيز، ولكننا نتعلم عن طريق العمل. وما نعمله يتم تعلمه سواء كان نجاحاً أو فشلاً، ومن هنا بدأت الدعوة إلى التعلم بالعمل Learning by Doing تأخذ أهميتها وتنشأ كثيراً من علماء التربية بعد ذلك، وكذلك بدأ الاهتمام بالمتخصصين في المناهج وطرق التدريس بطريقة النشاط كأحد الطرق الهامة للتعلم، وخاصة في مراحل العمر المبكرة (Krewra, K., 2002).

إن الحركة في نظرة نمط من الاستجابات الفردية، أما الفعل فهو سلسلة حركات تؤدي إلى نتيجة، وبالرغم من أن الفعل هو ذاته حركة، فإن الحركة ليست فعلاً، ذلك أن الفعل أوسع مدى، هو فعل يتكون من حركات منفصلة، وقال إن (ثورنديك) كان مهتماً بدراسة الفعل ككل، أي بدراسة اكتساب المهارة، وهذه المهارة عبارة عن مجموعة من الحركات الفردية الفعلية، وهذه الحركات الفردية تكتسب أو تنمي في محاولات فردية، ولكن تعلم الفعل كله يستدعي تكرار الممارسة، وهذه الحركات أو هذه الأجزاء للفعل المتعلم هي المادة الخام في نظرية (جاثرى) التعليمية.

مبدأ الاقتران:

يتم التعلم عن طريق اقتران مجموعة المؤثرات لمشاهدة باستجابات الفرد المشاهدة دون الحاجة إلى تدعيم أو تعزيز هذه العلاقة على أن تتم صيانة هذه الرابطة من الزوال، وذلك بمنع حدوث أية استجابات أخرى منافسة في وجود هذه المؤثرات، أما إذا صاحب مثير ما استجابة جديدة وكان هذا المثير قد سبق وأن صاحب استجابة ما أخرى وكانت الاستجابة الجديدة متباينة تماماً مع الاستجابة القديمة، فإن الارتباط الأول يحدف تماماً أو يحدث كف ارتباطي بين المثير والاستجابة الأصلية وذلك نتيجة وجود منافس لها، معنى ذلك أن الكف الارتباطي يحدث من خلال تعلم استجابة متضاربة.

قسم 'جاثرى' المؤثرات إلى ثلاثة عناصر هي: (المؤثرات الخارجية، المؤثرات العضلية، المؤثرات الباطنية) وترتبط هذه العناصر بالاستجابة المصاحبة لها في موقف

التعلم منذ الاقتران الأول، ولا يحدث التعلم بعد المحاولة الأولى لأن الكائن الحي يحتاج إلى متابعة المحاولات العديدة حتى ترتبط الاستجابة الصحيحة بمؤثراتها.

تتكون المهارة الواحدة من عدد كبير من الأفعال وإن كل فعل لا يمكن تعلمه إلا إذا اقترنت عناصر مؤثراته باستجاباته، فمثلاً مهارة قذف الكرة في السلة عبارة عن مجموعة من الأفعال تعتمد على سلسلة من الحركات تنجز في ظروف متنوعة ويمكن اكتساب أية حركة من سلسلة الحركات، هذه بعد محاولة واحدة ولكن لكي يتعلم الفرد جميع الحركات يجب أن تتاح له فرص لكي ترتبط هذه الحركات بمؤثراتها المتنوعة أي يجب أن يتدرب على قذف الكرة وهو قريب من السلة، وهو بعيد عنها وهو على جانب من السلة وهو على الجانب المقابل، وهو قريب من حارس الهدف، وهو بعيد عنه، وهذا يكون التدريب مثمرًا بناءً على علاقة المؤثرات بالحركات. والمؤثرات هنا خارجية وعضلية وليس بناءً على قانون التكرار. إذ يرى (جاثري) أن التكرار ليس له قيمة في عملية التعلم إذا كان المثير بسيطاً والاستجابة بسيطة بل وظيفة التكرار في هذه الحالة هي تكوين أكبر عدد ممكن من الارتباطات بين المثير والاستجابة.

تتخصص أهمية الدوافع في أنها القوة التي سيتم بها حركات الكائن الحي التي ستدخل في عمليات الترابط، حيث تساعد على استمرار المؤثرات التي تجعل الكائن الحي في حالة نشاط مستمر ويؤدي إلى الوصول إلى الهدف إلى إزالة حالة التوتر ومن ثم إزالة المؤثرات وإنهاء سلسلة النشاط.

الثواب والعقاب لدى جاثري:

الثواب لا قيمة له في تقوية الرابطة بين المثير والاستجابة، إذ يقتصر دوره على حفظ التماسك بين هذه الحركات لأنه يحتمل قيام الكائن الحي بحركات أخرى غير الحركات التي يتبعها الثواب وذلك في حالة عدم وجود الثواب، فكأن الثواب يمنع سلسلة الحركات من التفكك ولا يسمح لحركات أخرى بأن ترتبط بالمثيرات لتحل محل الحركات التي أدت إلى تحقيق الهدف.

يعمل العقاب على خلق حالة من التوتر تساعد على الاستمرار في السلوك إذا كان بسيطاً، أما إذا كان العقاب حاداً فإنه يعمل على تغيير العادة ويسمح للمثيرات بأن

ترتبط بحركات جديدة ومغايرة، أما إذا كان مستمراً فإنه يؤدي إلى خلق حالة توتر مستمر تبعث الكائن الحي على الاستمرار في لنشاط حتى يصل إلى الهدف الذي يخفف من حدة هذا التوتر. والمهم في العقاب كوسيلة للتعلم ليس الشعور الناتج عن العقاب ولكن السلوك المعين الذي يسببه العقاب، فلن يكون العقاب فعالاً لابد أن يؤدي إلى تغيير الحركات والسلوك إزاء مثيرات معينة.

طرق تغيير العادات السلوكية غير السوية:

توجد ثلاث طرق لتغيير العادات السلوكية غير السوية، أو ما يسمى بكسر العادات The Breaking of Habits أو الكف الارتياكي، تعتمد على كشف عن المثيرات التي تستدعي الاستجابات غير المرغوبة والعمل على إيجاد وسائل استدعاء استجابات أخرى في وجود المثيرات المراد حذفها من الموقف، هي:

أ - طريقة العتبة: وتتضمن تقديم المثيرات المراد حذفها أو إهمالها تدريجياً بدرجة طفيفة مما يؤدي إلى عدم حدوث الاستجابة غير المرغوبة، ويقال في هذه الحالة أن المثير أصبح تحت مستوى العتبة اللازمة للاستجابة، أي أن المثيرات في هذه الحالة بدت تتناقص قوتها تدريجياً لدرجة عدم قدرتها على استدعاء الاستجابة بعد ذلك، وأخيراً يمكن تقديم المثيرات في قوتها العادية بدون أن تنشئ الاستجابة غير المرغوبة طالما أمكن تكوين استجابة أخرى في حضور هذه المثيرات، وتصلح هذه الطريقة في تعديل الاستجابات غير السوية وخاصة الاستجابات الانفعالية مثل استجابات الغضب والخوف وما إلى ذلك.

ب- طريقة التعب: وفي هذه الطريقة تعد الإجراءات التجريبية في الموقف لسلوكي بحيث يمكن العمل على استدعاء الاستجابة غير المرغوبة والمطلوب حذفها من السلوك عدة مرات بصفة مستمرة حتى يحدث التعب لدى الفرد، ويكف عن إصدار هذه الاستجابة والتحول إلى استجابة أخرى، إذا لم يتوقف كلية عن السلوك.

ج- طريقة المثيرات غير المكافئة: حيث تقدم مثيرات الاستجابة غير المرغوبة من المثيرات الجديدة لتكوين استجابة أخرى مختلفة وغير متكافئة مع الاستجابة غير المرغوبة والمراد حذفها من السلوك، وفي هذه الحالة ترتبط المثيرات الأصلية

بالاستجابات الجديدة المطلوب إحلالها محل الاستجابات غير المرغوبة، أى يحدث انفصال للاستجابات غير المرغوبة عن مثيراتها الأصلية (أنور محمد الشرقاوى، ١٩٩٧).

التطبيقات التربوية لنظرية جاثرى:

من الأفكار التى عبر عنها "جاثرى" فى نظرية الاقتران. نستطيع أن نلاحظ مدى الاهتمام الذى أولاه إلى تطبيق الأسس والمبادئ التى تقوم عليها نظريته فى مجال التربية. ولذلك يعد جاثرى من علماء التعلم الذين أفادوا التربية إفادة مباشرة.

ومن المبادئ الهامة المستخلصة من نظريته الاقتران مبدأ التعلم بالعمل الذى يؤكد على الأفعال أو الأعمال التى يمارها الفرد فى الموقف التعليمى، وأثر ذلك على تعلم بعض المهارات وأنماط السلوك.

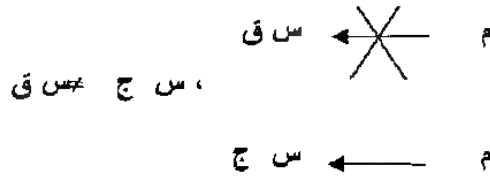
ولذلك استفاد علماء التربية، وخاصة المتخصصين منهم فى المناهج وطرق التدريس من هذا المبدأ وأقاموا عليه منهج النشاط أحد مناهج التدريس الشائعة الآن وخاصة فى مراحل العمر المبكرة.

أهم ما يتميز به منهج النشاط هو:

- ١- أن هذا المنهج يعتمد أساساً على مبدأ العمل، الذى يحقق للتلاميذ تعليمياً نشطاً نتيجة لتناول الأشياء والتعبير عنها فى صورة أعمال، خاصة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- ٢- أن منهج النشاط يحقق التعلم الوظيفى للتلاميذ الذى يوثق الصلة بين خبرات المدرسة والمجتمع الخارجى الذى يعيشون فيه.
- ٣- أن هذا المنهج يحقق كثيراً من أهدافه التربوية فى تعديل سلوك التلاميذ الذى يتم عن طريق ممارسة الأنشطة المختلفة.
- ٤- أن التعلم القائم على النشاط يحقق التكامل للعملية التربوية من اكتساب للمعلومات والخبرات، وممارستها فى حياة الواقعية للتلاميذ.

ويمكن للقارئ أن يرجع إلى كتب المباحث وطرق التدريس للاطلاع على تفاصيل هذا المنهج والمزايا التي يحققها في التعليم.

٥- كما يعتبر عملية تعديله العادات السلوكية من النتائج لتطبيقية الأخرى للنظرية، وقد سبق أن أشرنا إلى الطرق المختلفة التي يقترحها جاثري، والمبدأ الأساسي الذي تقوم عليه هذه العملية هو مبدأ الاقتران بين المثيرات والأفعال، ويتطبيق إحدى الطرق التي أشار إليها جاثري يمكن تغيير العادات غير المرغوب فيها بعادات أخرى مفضلة أو مطلوب تكوينها لدى الفرد وذلك عن طريق تطبيق مبدأ الكف الارتباطي الذي ينص على "إذا ارتبط مثير ما باستجابة جديدة وكان هذا المثير قد سبق وارتبط باستجابة أخرى (قديمة) وكانت الاستجابة الجديدة متباعدة تماماً مع الاستجابة الأخرى فإن الارتباط الأول يحذف تماماً".



هذا هو مبدأ الكف الارتباطي الذي يشير إلى ظاهرة إحلال الاستجابات الجديدة محل لاستجابات الأخرى المتعلمة سابقاً أو هو ظاهرة انفصال الاستجابات عن مثيراتها الأصلية، وهذا المبدأ يستخدم في تعديل العادات السلوكية غير المرغوب فيها من خلال اتباع الطرق الثلاثة الآتية المعروفة بطرق تحقيق الكف الارتباطي.

١- تقديم المثير المراد كفه مع مثيرات أخرى تسبب استجابة مانعة مثال (الكلب المولع بقتل الدجاج).

٢- تقديم المثير المراد كفه بدرجة طفيفة مع العمل على زيادة قوة هذا المثير في المرات القادمة مثال (مثير الخوف من الظلام).

٣- استمرار الاستثارة يهك الاستجابة، باستمرار التدريب يؤدي إلى التعب وبعد التعب يقل إصدار الاستجابة.

بالاستجابات الجديدة المطلوب إحلالها محل الاستجابات غير المرغوبة، أى يحدث انفصال للاستجابات غير المرغوبة عن مثيراتها الأصلية (أنور محمد الشرقاوى، ١٩٩٧).

التطبيقات التربوية لنظرية جاثرى:

من الأفكار التى عبر عنها "جاثرى" فى نظرية الاقتران، نستطيع أن نلاحظ مدى الاهتمام الذى أولاه إلى تطبيق الأسس والمبادئ التى تقوم عليها نظريته فى مجال التربية. ولذلك يعد جاثرى من علماء التعلم الذين أفادوا التربية إفادة مباشرة.

ومن المبادئ الهامة المستخلصة من نظريته الاقتران مبدأ التعلم بالعمل الذى يؤكد على الأفعال أو الأعمال التى يمارها الفرد فى الموقف التعليمى، وأثر ذلك على تعلم بعض المهارات وأنماط السلوك.

ولذلك استفاد علماء التربية، وخاصة المتخصصين منهم فى المناهج وطرق التدريس من هذا المبدأ وأقاموا عليه منهج النشاط أحد مناهج التدريس الشائعة الآن وخاصة فى مراحل العمر المبكرة.

أهم ما يتميز به منهج النشاط هو:

١- أن هذا المنهج يعتمد أساساً على مبدأ العمل، الذى يحقق للتلاميذ تعليماً نشطاً نتيجة لتناول الأشياء والتعبير عنها فى صورة أعمال، خاصة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢- أن منهج النشاط يحقق التعلم الوظيفى للتلاميذ الذى يوثق الصلة بين خبرات المدرسة والمجتمع الخارجى الذى يعيشون فيه.

٣- أن هذا المنهج يحقق كثيراً من أهدافه التربوية فى تعديل سلوك التلاميذ الذى يتم عن طريق ممارسة الأنشطة المختلفة.

٤- أن التعلم القائم على النشاط يحقق التكامل للعملية التربوية من اكتساب للمعلومات والخبرات، وممارستها فى الحياة الواقعية للتلاميذ.

الفصل الخامس

نظرية التعلم المعرفية

"التعلم بالاكشاف" Discovery Learning

١- نظرية جيروم س. برونر Jerome S. Bruner

"التعلم بالاكشاف"

يفترض برونر أن كل فرد يمكن تعليمه أى موضوع فى أى عمر، وأنه ينبغى إثراء البيئة المحيطة به حتى يمكن تنمية واستثمار طاقة الفرد إلى أقصى مدى ممكن حيث ينمو تفكير الفرد من خلال تفاعله مع بيئته، وإن كل إنسان له تصور خاص لرؤية العالم من حوله وتفسير هذه الرؤية لنفسه، والمعلم إذا فهم طريقة المتعلم فى تصور عالمه فإنه يستطيع تعليمه أى موضوع.

ويعطى برونر للمتعلم دوراً نشطاً فى تطوير المعلومات، ويرى أن المتعلم ينبغي أن يكون قادراً على صياغة مشكلاته والبحث عن حلول بديلة بدلاً من البحث عن إجابة واحدة فقط، فهو يهتم بالطريقة الشخصية التى ينمى كل فرد من خلالها مفهومه عن نفسه وعن عالمه (Kempe, R Nichalls, C. (1993).

ولذلك فهو يهتم بالتعلم بالاكشاف ويعرفه بأنه إعادة تنظيم وتحويل البيانات والأدلة ليصل إلى ما وراء هذه البيانات والمعلومات المتاحة فيكتشف بيانات أو معلومات جديدة بالنسبة للمتعلم.

فالهدف من التعليم عند برونر هو نقل المعرفة إلى المتعلم وأيضاً تنمية تجاه إيجابى نحو التعلم لديه، وتنمية مهارات الاستقصاء والاكتشاف لدى المتعلم بما يتيح له

التفاعل الإيجابي مع بيئته الاجتماعية والفيزيائية ويهيئته للنمو العقلي (Elliot, A., McGregor, H. Gable, 1999).

طريقة تنظيم وعرض المحتوى

يرى "برونر" أن ينظم المحتوى بحيث تقدم الأفكار الأساسية من المفاهيم والمبادئ والتمثيلات الملموسة ثم التمثيل بالنماذج والصور ثم التمثيلات المجردة الرمزية، ويرى أن ينظم المحتوى وفق التنظيم الحلزوني للمنهج.

يرى "برونر" أن طريقة العرض للمحتوى تعتبر ثلاثة أنماط، هي:

١- التمثيل العياني الملموس (بالعمل والنشاط) Inactive Mode حيث توضح الخبرات باللموسات والأفعال وخاصة المهارات الحركية.

٢- التمثيل الأيقوني Iconic Mode حيث توضح الخبرات عن طريق الصور والرسوم والنماذج أو خرائط.

٣- التمثيل الرمزي والمنطقي Symbolic & Logical Mode حيث تترجم الخبرات إلى لغة مما يتيح استنباط منطقي لحل المشكلة.

ويمكن للمعلم أن يختار إحدى هذه المراحل أو جميعها عند تقديم المادة الدراسية.

يهتم برونر بمهارات الاستقصاء أكثر من الاهتمام بالحقائق حيث يرى أن المتعلم إذا فهم بنية المعرفة، فهذا الفهم يتيح له التقدم معتمداً على نفسه، وبذلك فهو يعتمد على طريقة الاكتشاف في التدريس.

وتتفرع طريقة الاكتشاف إلى عدة طرق فرعية منها: الطريقة الاستقرائية، طريقة حل المشكلات، الاكتشاف الموجه، الاكتشاف الحر، الاكتشاف المفتوح، الاكتشاف الإرشادي.

١- الاكتشاف الموجه:

وفيه يرود المتعلمين بتعليمات تكفي لضمان حصولهم على خبرة قيمة وذلك بضمن بجاحهم في استخدام قدراتهم العقلية لاكتشاف المفاهيم والمبادئ العلمية، وبشروط أن يدرك المتعلمون الغرض من كل خطوة من خطوات الاكتشاف

ويناسب هذا الأسلوب تلاميذ المرحلة الابتدائية ويمثل أسلوباً تعليمياً يسمح للتلاميذ بتطوير معرفتهم من خلال خبرات عملية مباشرة.

٢- الاكتشاف شبه الموجه:

وفيه يقدم المعلم المشكلة للمتعلمين ومعها بعض التوجيهات العامة بحيث لا يقيد ولا يحرمه من فرص النشاط العملي والعقلي.

٣- الاكتشاف الحر:

وهو أرقى أنواع الاكتشاف، ولا يجوز أن يخوض به المتعلمين إلا بعد أن يكونوا قد مارسوا النوعين السابقين، وفيه يواجه المتعلمون مشكلة محدودة، ثم يطلب منهم الوصول إلى حل لها ويترك لهم حرية صياغة الفروض وتصميم التجارب وتنفيذها.

خصائص التعلم بالاكتشاف:

أ - إيجابيات التعلم بالاكتشاف:

١- إن اكتشاف معاني المفاهيم وتحديد الحقائق والحصول على تعميمات عن البيانات التي يتم الحصول عليها من هذا الموضوع تؤدي إلى زيادة الفهم عند الطالب وبالتالي تحقيق تعلم ذو معنى وأقل عرصاً للنسيان، إذا ما قورن بحالات يتم فيها تلقى المعرفة من الآخرين، لا سيما أن المعرفة في هذه الحالة يتم اكتشافها من خلال خبرة شخصية وبالتالي فإن هذا النوع من المعرفة يتوقع أن يكون أكثر قابلية للنقل من موقف إلى آخر.

٢- مساعدة الطلاب على تعلم كيف يتعلم وكيفية استعمال مهاراته العقلية العليا.

٣- إمكانية حدوث تفاعل بين تلاميذ مع بعضهم البعض ومع المعلم.

٤- تنشيط الطالب بحيث لا يكون فقط متلقياً للمعرفة بل صانعاً لها.

٥- إعطاء الطالب استقلالية وتعويده على الاعتماد على النفس.

٦- من الناحية الوجدانية، يفيد استعمال هذه الطريقة في خلق جو من الصداقة بين الطلاب أنفسهم والمعلم.

٧- إثارة اهتمام الطلاب وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الموضوع.

ب- عيوب التعلم بالاكشاف:

إن عملية التدريس بواسطة الاكتشاف ليست بالعملية السهلة أو العملية ذات النتائج الفعالة دائماً، فكما أن لها بعض من المميزات إلا أن لها أيضاً بعضاً من سلبيات والعقبات. ففي أغلب الأحيان لا يمكن التخطيط لها مسبقاً حيث ربما تسير حسب استجابات وخبرات الطلاب في الموقف التعليمي المعين، لذلك لا نستطيع تخيل ماذا سيحدث في الفصل أثناء تنفيذه.

بالإضافة إلى ذلك فهي تحتاج إلى وقت طويل نسبياً، فالمعلم قد يحتاج إلى وقت طويل حتى يصمم النشاطات اللازمة لاكتشاف مفهوم أو تعميم معين، وأيضاً التلاميذ أنفسهم، قد يحتاجون إلى وقت أطول بكثير مما نظن حتى يستكشفون المفهوم أو التعميم المراد أو ربما لا يتوصلون إلى ذلك مطلقاً.

وأحياناً يعتقد المعلم أنه يستعمل أحد طرق الاكتشاف، بينما هو في حقيقة يستعمل الطريقة الإلقائية ولكن بأسلوب مطول، ويحدث ذلك عندما يتوصل التلاميذ إلى المفهوم أو التعميم بطريقة ذات توجيه كامل من المعلم حيث يكون دورهم فقط هو حفظ المفهوم أو التعميم.

معوقات استخدام الأسلوب الاستكشافي في مدارسنا:

إن المعلمين في بلادنا قد تربوا في ضوء فلسفة تعليمية تختلف عن الفلسفة الكشفية، فهم كانوا منصتين ومستمعين للمعلم عندما كانوا تلاميذ، وكان عليهم أن يحفظوا ما كتب في الكتاب المدرسي من معلومات، لذا فتغيير أفكارهم ليس بالأمر اليسير وهذا يشكل معوقاً أمام استخدام أسلوب التعلم بالاكشاف، ومن أبرر هذه المعوقات:

١- المعوقات الدراسية:

فالمعلم مطالب بالإنهاء من المقرر المحدد من قبل السلطات التعليمية في وقت محدد، والتعلم بالاكشاف يحتاج إلى وقت طويل.

٢- المعلم:

فالمعلم قد تعلم طوال سنواته الدراسية بأسلوب التلقين، وكذلك تلق محاضراته في إعداد كـمـعـلـم عـلـى هـذا الـأسـلـوب، لـذا فـهـو قـد اعـتـاد عـلـيـه، أـمـا أـسـلـوب الـتـعـلـم بالـاكتـشـاف وـيـحـتـاج جـهـدًاً مـن الـمـعـلـم سـواء فـى إـعـدـاد لـمـادـة الـعـلـمـيـة، أو فـى إـعـدـاد الـأدوات والأجهزة أو فـى تـوجـيـه الـتـلـامـيـذ وإرشادهم أثناء عملية التعلم، لذا فالمعلم فـى حـاجـة إـلى تـدريـب عـلـى مـهـارات اسـتـخـدام أـسـلـوب الـتـعـلـم بالـاكتـشـاف، فـهـذا الـأسـلـوب يـحـتـاج مـن الـمـعـلـم أن يـقـوم بـالتـخـطـيـط الجـديـد للـتـعـلـم بـحـيـث يـهـيـئ الفرص الـتـعـلـمـيـة المـنـاسـبـة للـمـتـعـلـم لـكى يـمارس أنشـطـة الـتـعـلـم بـنـفـسـه بـما يـسـاعـد عـلـى اكـتـشـاف الحقائق والقوانين والمبادئ الرئيسية للموضوع لمتعلم بنفسه.

٣- المعدات والأجهزة المعملية والصفية:

فأسلوب التعلم بالاكتشاف لا يتناسب مع الفصول التقليدية وإنما يحتاج إلى معامل مجهزة بأدوات وتجهيزات معملية تتيح للـتـلـامـيـذ القيام بهذا الأسلوب.

٢- نظرية روبرت جانبيه Robert Gagné:

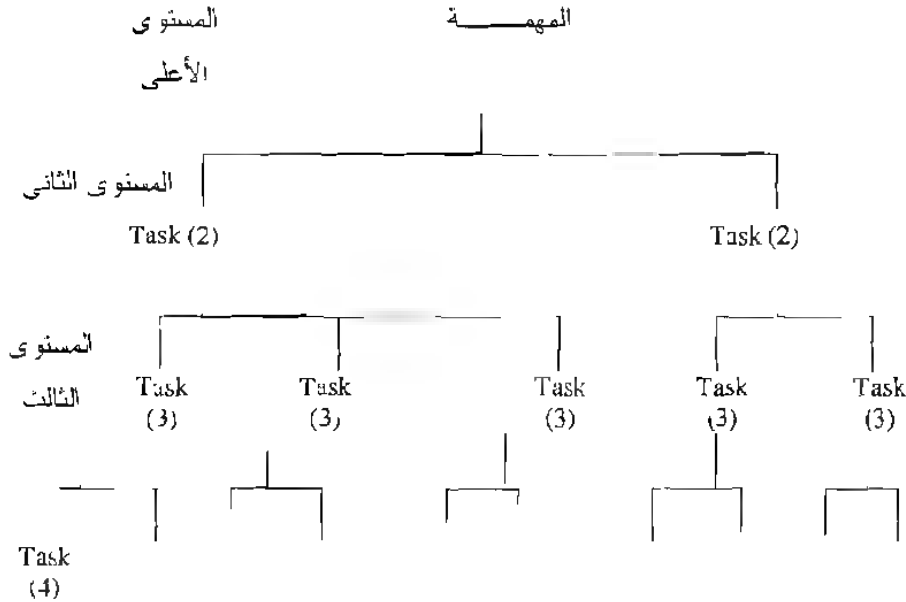
وضع "روبرت جانبيه مبادئ لنظرية في التعلم تعد نموذجاً للتعليم، حيث افترض جانبيه أن كل مادة أكاديمية أو كل موضوع في هذه المادة أو كل جزء من هذا الموضوع له بنية هرمية Hierarchy تشمل قممها أكثر الموضوعات أو الأجزاء تركيباً وتليها الأقل تركيباً حتى الأسط في قاعدة البنية الهرمية.

وتعتبر موضوعات كل مستوى متطلب قبلي Prerequisite لتعلم الموضوعات الأكثر تركيباً منها في البنية المعرفية الهرمية.

وفي ضوء هذا الافتراض، يرى "جانبيه" أن المتعلم يكون مستعداً لتعلم موضوع جديد عندما يتمكن من المتطلبات القبلية اللازمة لتعلم هذا الموضوع، وبذلك فإن التخطيط للتعليم ينبغي أن يهتم بتحديد وترتيب المتطلبات القبلية اللازمة لتعلم كل موضوع داخل المادة الدراسية وأيضاً تلك التي تلزم لتعلم المادة الدراسية ككل، ويعتمد في ذلك على تحليل المهام Task Analysis.

تنظيم المحتوى:

يدعو "جانييه" إلى تنظيم المحتوى في ترتيب هرمي يتألف من مستويات تبدأ بأقلها تركيباً في قمة الهرم وتنتهي في قاعدة الهرم بأبسطها، ويتضمن كل مستوى مهام Tasks لها نفس الدرجة في التركيب وتعتبر مهام كل مستوى متطلبات قبلية لتعلم مهام المستوى الأكثر تركيباً (كما هو موضح بالشكل).



شكل (٢)

التنظيم الهرمي للمحتوى كما يراه جانييه
(Seo, D. 2001)

عند التخطيط لتدريس موضوع ما وفقاً لنظرية "جانييه" فإنه يتم تحليل الموضوع المراد تعليمه إلى مهام متدرجة من المركب للبسيط وفقاً لتنظيم هرمي قمته أكثر المهام تركيباً وقاعدته أكثرها بساطة، وعند كل مستوى من مستويات التنظيم الهرمي يحدد الأداء المتوقع من المتعلم في صورة سلوك مستهدف.

وعند تنفيذ الدرس يتم البدء بقاعدة الهرم أي أكثر المهام بساطة وتعليمها للمتعلم وعندما يستوعب المتعلم المستوى الأكثر بساطة ينتقل للمستوى الأرقى تركيب وهو ما يسميه "جانييه" الانتقال الرأسي للتعلم.

وهكذا يرى "جانبيه" استخدام الأسلوب التحليلي في تنظيم المحتوى وتخطيط الدرس حيث يبدأ من المركب وينتهي بالبسيط، بينما يقترح الأسلوب التركيبي في تنفيذ الدرس حيث يوصى بتدريس أبسط المهام ثم التدرج حتى الوصول إلى الأكثر تركيباً وهو المهمة الرئيسية.

٣- نظرية "التعلم القائم على المعنى" دافيد أوزوبل David Ausubel

ترجع نظرية "أوزوبل" للتعلم القائم على المعنى إلى عالم علم النفس المعرفي "دافيد أوزوبل" الذي حاول من خلال هذه النظرية تفسير كيف يتعلم الأفراد امادة اللفظية المنطوقة والمقروءة.

يرى "أوزوبل" أن كل مادة أكاديمية لها بنية تنظيمية تتميز بها عن المواد الأخرى وفي كل بنية تشغل الأفكار والمفاهيم الأكثر شمولاً وعمومية موضع القمة ثم تتدرج تحنها الأفكار والمفاهيم الأقل شمولية وعمومية ثم المعلومات التفصيلية الدقيقة.

وأن البنية المعرفية لأي مادة دراسية تتكون في عقل المتعلم بنفس التركيب مر الأكثر شمولاً إلى الأقل شمولاً. ومن ثم يرى "أوزوبل" أن هناك تشابك بين بنية معالجة المعلومات في كل مادة وبين البنية المعرفية التي تتكون في عقل المتعلم من هذه المادة (Ausubel, D 1980).

ويقترض "أوزوبل" أن لتعلم يحدث إذا نظمت المادة الدراسية في خطوط مشابهة لتلك التي تنظم بها المعرفة في عقل المتعلم، حيث يرى أن المتعلم يستقبل المعلومات اللفظية ويربطها بالمعرفة والخبرات السابق اكتسابها. وبهذه الطريقة تأخذ المعرفة الجديدة بالإضافة للمعلومات السابقة معنى خاص لديه (Goldsmith, E. Johnson, J & Acton, H., 1998).

وقدم "أوزوبل" تصنيفاً للتعلم إلى أربعة أنماط على أساس بعدين:

- البعد الأول: طريقة تقديم المعلومات بالاستقبال أو الاكتشاف.

البعد الثاني: طريقة المتعلم في ربط المعرفة الجديدة ببنية المعرفة بالفهم أو الحفظ.

وذلك وفق المخطط التالي:

تقديم المعرفة		نمط المتعلم في ربط المعرفة
الاكتشاف	الاستقبال	
<p>* تعلم بالاكتشاف قائم على المعنى Meaningful</p> <p>Discovery Learning يحدث عندما يصل المتعلم للمعرفة بنفسه ويعمل على ربط بنيته المعرفية بطريقة منظمة</p>	<p>* تعلم بالاستقبال قائم على المعنى: Meaningful</p> <p>Perception Learning عندما تقدم المعرفة في صورة كاملة للمتعلم فيقوم بربط بنيته المعرفية بطريقة منظمة</p>	الفهم وإدراك المعنى
<p>* تعلم بالاكتشاف قائم على الحفظ Rote Discovery Learning</p> <p>يحدث عندما يصل المتعلم بنفسه ولكن لا يربطها ببنيته وإنما يحفظها.</p>	<p>* تعلم بالاستقبال قائم على الحفظ Rote Perceptual Learning</p> <p>ويحدث عندما تقدم المعرفة في صورة كلية للمتعلم فيحفظها دون ربط بنيته المعرفية</p>	الحفظ

البناء المعرفي عند أوزايل:

يمثل البناء المعرفي للفرد الشكل الهرمي قاعدته تتضمن المعلومات الدقيقة المتخصصة وقيمه المفاهيم والنظريات العامة التي يتم تشكيلها في البناء المعرفي وفي وسط الهرم العدد القليل من المفاهيم، وعلى هذا يمكن القول بأن الشكل الهرمي يمكن أن يكون مكون من مستويات، ويتوقف ذلك على عدد الظواهر الموجودة في البناء المعرفي أي البناء المعرفي للفرد ويكون في شكل متدرج من العم إلى الخاص في نظام دقيق.

مثال:

التعلم، التعلم القائم على المعنى، التعلم بالاستقبال القائم على المعنى، هذه مستويات ثلاثة من التعلم تصنف في البناء المعرفي من العام إلى الخاص حيث أن كل مفهوم يعتبر أقل شمولاً من المفهوم السابق له، ونقطة ثانية في البناء المعرفي للفرد هي عندما يكتسب الفرد معرفة عن أى ميدان من ميادين المعرفة فإنه يكون بناء معرفي ثانوي بمعنى أنه يحصل على معلومات تضاف إلى البناء المعرفي الموجود لدى الفرد، وهذا البناء الثانوي يعتمد ويهتم بربط الفكرة الجديدة أو المعلومة الجديدة بما هو موجود لدى الفرد من أفكار ومعلومات.

متغيرات التعلم القائم على المعنى:

تحدد متغيرات التعلم القائم على المعنى بمجموعتين من المتغيرات، هما:

- متغيرات البناء المعرفي
- المتغيرات الاجتماعية.

والبناء المعرفي للفرد وهو عبارة عن إطار يتضمن مجموعة منظمة من الحقائق والمفاهيم والتعميمات، ويعتبر الأساس للعلاقات وتعلم المعلومات الجديدة وأهم متغيراته.

١- التميز.

٢ الثبات أو الوضوح.

والمقصود بقدرة البناء المعرفي على التميز أى أنه كلما استطاعت المفاهيم التي تنشأ من المعلومات والأفكار الجديدة أن تتغير عن تلك المفاهيم والمكونات الموجودة أصلاً في البناء المعرفي أصبح لها فعالية أكبر في التذكر.

أما متغيرات الثبات والوضوح فيقصد بها ثبات ووضوح المفاهيم والمكونات ويذكر أوزايل أن المفاهيم والمكونات غير الثابتة والغامضة تكون مقبولة في البناء المعرفي.

أما متغيرات لاجتماعية للتعلم القائم على المعنى فهما متغيران:

١- الدافعية ٢- الممارسة

١- دور الدافعية في التعلم القائم على المعنى:

تلعب الدافعية دوراً هاماً في هذه النظرية، ومن أهم مكوناتها لتي تساعد على التحصيل والتعلم هي (Pintrich, P. & Schunk, D 2005)

أ- الدافع المعرفي:

وهو الذي يرتبط بالحالة التي يكون عليها الفرد مثل الحاجة إلى المعرفة، الحاجة إلى الفهم، الحاجة إلى حل مشكلة، وينشأ من التفاعل بين الفرد والعمل وبالتالي يصبح الفرد مدرك لمتطلبات العمل.

ب- تقدير الذات:

وهو يتعلق بالتحصيل، وينظر له أنه مصدر أولى أو مكتسب للمكانة التي يكون عليها الفرد، فمصدر أولى يشير إلى ما ينسبه لفرد إلى نفسه أي يرتبط بصورة الفرد عن ذاته، ومكتسب أي ما ينسبه الآخرون إلى الفرد بمعنى الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه من خلال نظرة الآخرين له.

فقد تكون مثابة الفرد لعمل ما، ليس بدافع لاكتساب المعلومات ولكن بدافع تأمين الشعور بالمكانة الاجتماعية وتأكيد وجودها والذي يترتب عليه نشأة الشعور بتقدير الذات، لذلك الشعور بالخوف من الفشل الدراسي وما يرتبط به من فقد للمكانة الاجتماعية، ويعتبر عنصر هام من عناصر تأكيد الذات.

ج- الحاجة للانتماء

يعتبر هذا المكون عامل هام في دافعية التحصيل وهو يتضمن سيطرة المتعلم على الأعمال المطلوب تعلمها في المواقف التعليمية وذلك حتى يستطيع أن يضمن موافقة الآباء والمعلمين على تكوين صورة للذات لديه، وبالتالي يشعر بأهميته عندما يبدى الآخرون موافقتهم على ما يقوم به من أعمال.

٢- الممارسة ودورها في التعلم القائم على المعنى:

- أ - أنها تعمل على تأكيد لمعاني المتعلمة الجديدة بما يساعد على تذكرها.
- ب - أنها ترفع من درجة استجابة الفرد لنفس المادة في المحاولات التالية.
- ج- أنها تمكن "المتعلم من تعويض لنسيان الذي يحدث بين الممارسات.
- د- أنها تساعد على تعلم وتذكر المادة المتعلمة الجديدة المرتبطة بالمادة السابقة.

- تنظيم المحتوى:

يقترح "أوزايل" للوصول إلى تعلم قائم على المعنى مبادئ لتنظيم المحتوى:

١- التفاضل المتوالي.

٢- النوفيق التكامل.

ويعنى المبدأ الأول أن ينظم محتوى المادة الدراسية من المفاهيم الأكثر شمولاً إلى المفاهيم الأكثر تفصيلاً وتخصصاً.

ويعنى المبدأ الثاني أن تتكامل وتتوافق المعرفة الجديدة من محتوى معين مع المعرفة السابقة الموحدة في البنية المعرفية لعقل المتعلم.

- عملية التدريس:

يقترح "أوزايل" وفقاً لنظريته استراتيجية معينة تستخدم منظم الخبرة المتقدم Advancement Experience Organizers وهو كما يرى "أوزايل مقدمة شاملة تمهيدية تقدم للمتعلم قبل تعلم المعرفة الجديدة وتكون على مستوى من التحريد والعمومية والشمول وبعبارة مألوفة لدى المتعلم، بحيث تيسر احتواء المادة الجديدة في البنية المعرفية للمتعلم عن طريق الربط بين الأفكار الجديدة المراد تعلمها وبين الأفكار الموجودة في البنية المعرفية للمتعلم (Bos, G. Vaughn, S. 2002)

وتنقسم المنظمات المتقدمة إلى نمطين:

- ١- المنظمات المتقدمة الشارحة Explanative Advanced Organizers: ويستخدم هذا النمط حيث تكون المادة المراد تعلمها جديدة تماماً وغير مألوفة للمتعلم،

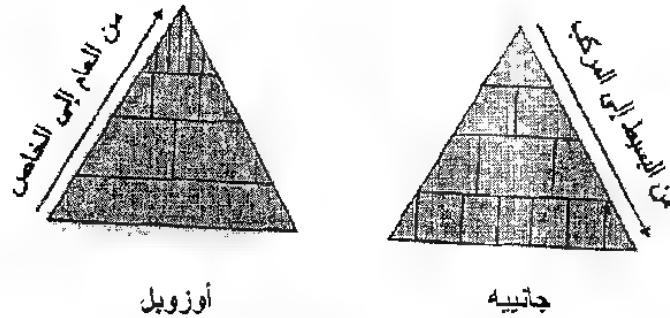
حيث تزود المتعلم بنناء تصوري عن موضوع التعلم بحيث يمكن ربطه بتفصيل ذلك الموضوع.

٢- المنظمات المتقدمة المقارنة Comparative Advanced Organizers: ويستخدم هذا النمط حيث تكون المادة موضوع التعلم مألوفة للمتعلم من خصائص هذا النمط من المنظمات المتقدمة أنه:

يساعد المتعلم على إيجاد تكامل بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم الموجودة في بنيته المعرفية.

يساعد المتعلم على التمييز بين الأفكار الجديدة والأفكار الموجودة في بنيته المعرفية.

وهكذا يرى "أوزايل" استخدام الأسلوب التركيبي في عملية تنظيم المحتوى وعملية التدريس حيث يبدأ من العام إلى الخاص (من البسيط إلى المركب)، وهكذا يلاحظ أن "أوزايل" يرى عكس ما يراه 'جانبي' في تنظيم التعلم (كما هو موضح بالشكل) (Kalyug, S. 2005).



شكل (٣)

تنظيم عملية التعلم لدى كل من
(أوزايل وجانبيه)

٤- نظرية "النمو المعرفي" جان بياجيه Jean Beaget

تعد نظرية عالم علم النفس لسويسري 'جان بياجيه' للنمو المعرفي القائمة على المنهج الوصفي التحليلي في تناول النمو العقلي، مدخلاً يتوسط المنحى السيكمترى

والمنحنى المعرفى فى تناول النشاط العقلى المعرفى وقد بناها من خلال ملاحظة أطفاله الثلاثة فى نموهم.

يفترض "بياجية" فى نظريته أن أى فرد يمكن أن يتعلم أى موضوع بشرط أن يناسب مرحلة النمو العقلى للفرد، وأن أى فرد يولد بقدر ضئيل من الانعكاسات العضوية والقدرات الكامنة فى صورة استراتيجيات وهى بذلك تعد عنصر هام فى البناء المعرفى للمتعلم، والاستراتيجية- من وجهة نظر بياجيه هى الطريقة التى يستطيع الطفل من خلالها أن يتعامل مع المتغيرات البيئية خلال مراحل نموه من أجل حدوث تفاعلات جديدة بينه وبين البيئة وتتغير هذه الاستراتيجيات تبعاً لنضج الطفل وما يكتسبه من خبرات.

لقد اكتشف بياجيه أن الأطفال فى نموهم العقلى يمرون بمراحل محددة، يتصف سلوك الطفل وتفكيره فى كل منها بخصائص معينة، ويشير بياجيه إلى أن مراحل النمو العقلى تنصف بالثبات فى نظام تتابعها لدى كل طفل وفى كل ثقافة، ولا يعنى هذا ثبات الحدود الزمنية، بل تختلف الحدود الزمنية من طفل لآخر فى ذات الثقافة الواحدة.

مراحل النمو العقلى:

قسم بياجيه النمو العقلى للطفل إلى أربع مراحل رئيسية وفق فئات عمرية:

١- مرحلة التفكير الحس- حركى *Sensory Motor Stage*:

وتمتد من الميلاد حتى نهاية السنة الثانية، وفيها يمتلك الوليد مجموعة من أساليب السلوك الفطرية الانعكاسية أساسياً، مثل المص والقبض وغيرها، وفى أثناء التفاعل مع البيئة ينمى الطفل أنماطاً سلوكية معينة؛ إذ يكتسب مهارات وتوفقات حسية بسيطة وكذلك يكتسب القدرة على تحقيق التناسق بين المعلومات لصادرة عن أعضائه الحسية المختلفة، وأهم ما يميز سلوك الطفل فى هذه الفترة أنه يواجه الأشياء بحركات فيزيقية عشوائية دون تفكير ووجود الشئ بالنسبة للطفل مرهون بإدراكه له.

٢ - مرحلة ما قبل العمليات (التفكير الرمزي) *Preoperational Stage*

تبدأ هذه المرحلة في النصف الثاني من السنة الثانية من عمر الطفل وحتى سن السابعة تقريباً، وفي هذه المرحلة يبدأ الطفل في تعلم اللغة والتمثيل الرمزي للأشياء وتكوين الأفكار البسيطة والصور الذهنية، ويتحول تفكير الطفل تدريجياً من صورته الحركية إلى صورة تفكير رمزي.

٣ - مرحلة العمليات العيانية *Concret Operational Stage*

تبدأ هذه المرحلة من سن السابعة حتى سن الحادية عشرة تقريباً، أي تستغرق المرحلة الابتدائية وأول سنوات المرحلة الإعدادية. وفي هذه المرحلة يبدأ الطفل بفكر تفكيراً شبيهاً بتفكير الرشد، فعن طريق التفاعل الاجتماعي يبدأ في التحرر من التمرکز حول الذات ويأخذ في اعتباره وجهة نظر الآخرين.

وتظهر في تفكير الطفل القدرة على المقلوبة *Reversibility* أي التفكير العكسي، حيث بإمكان المتعلم السير في التفكير في أي اتجاه والعودة به إلى نقطة البداية، فيمكن السير بالتفكير إلى الأمام ثم العودة بالتفكير إلى الخلف، وتظهر أيضاً فكرة الثبات للوزن والعدد والقياس، ومع ذلك فتفكير الطفل في هذه المرحلة تفكير عياني محسوس *Concret* وغير مجرد.

٤ - مرحلة العمليات الشكلية (التفكير المجرد) *Formal Operational Stage*

تمتد هذه المرحلة فيما بين الحادية عشرة والخامسة عشرة من العمر. وفيها يدخل الطفل مرحلة المراهقة والنضج، وفي هذه المرحلة تنمو قدرة الطفل على لتفكير المجرد فيستطيع أن يعالج القضايا بعزل المتغيرات وتثبيت بعضها للتحقق من عمل البعض الآخر.

وهكذا عبر هذه المراحل ينتقل الوليد الذي جاء إلى هذا العالم وليس لديه فكرة عنه من كائن بيولوجي فحسب إلى راشد يواجه العالم ويتفاعل معه ويفكر في مشكلات هذا العالم تفكيراً منطقياً.

تهتم نظرية بياجيه بالتنظيم الرأسى للمنهج، حيث أن مراحل النمو عند بياجيه تمتد من الميلاد وحتى سن الخامسة عشر، حيث يقترح بياجيه تنظيم محتوى المنهج للتلاميذ فى كل مرحلة من مراحل النمو وفق خصائص النمو العقلى والمعرفى لهذه المرحلة.

فمثلاً التلاميذ فى المرحلة الابتدائية (الصف الرابع والخامس) يقعون فى مرحلة العمليات العيانية ولذلك يبنى المنهج وينظم فى ضوء تفكير الطفل فى هذه المرحلة وخاصة فى المحتوى والتدريبات والتمارين.

تقترح نظرية بياجيه مراعاة النمو العقلى للتلميذ وخصائصه النفسية وأيضاً مفاهيم التمثيل والموائمة والاستدخال عند عرض أى مادة جديدة، حيث يقسم بياجيه عملية التعلم إلى:

تمثيل ← موائمة ← إدخال (للمعرفة الجديدة فى البناء المعرفى للمتعلم)

التطبيقات التربوية لنظرية بياجيه:

تشتمل نظرية "بياجيه" على العديد من التطبيقات الهامة بالنسبة للمدرسين مثل:

١- تمكن المدرس من دقة ملاحظة سلوك الطفل وتساعد به درجة عالية على فهم نشاطه العقلى.

٢- يجب أن يكون الطفل شديداً فى موقف التعلم.

٣- تقدم نظرية بياجيه للمدرسين مقياساً لمستوى النشاط العقلى المعرفى يمكن استخدامه فى الحكم على التلميذ.

٤- يمكن للمدرس استخدام مفهومى التمثيل والموائمة فى تعديل البناء المعرفى للتلميذ.

٥- يجب أن يعمل المدرس على استيعاب الطفل للنشاط الجديد أى يجعله جزءاً من بنائه المعرفى ولا يعتمد على الاستثارة الخارجية.

٦- تعطى النظرية دوراً إيجابياً للإرشاد والتوجيه والتأكيد على البناء المعرفى فى جميع الحالات، وأن يكون الحد الأدنى من الأهمية للحد الأعلى من النمو.

٢- مرحلة ما قبل العمليات (التفكير الرمزي) *Preoperational Stage*

تبدأ هذه المرحلة في النصف الثاني من السنة الثانية من عمر الطفل وحتى سن السابعة تقريباً، وفي هذه المرحلة يبدأ الطفل في تعلم اللغة والتمثيل الرمزي للأشياء وتكوين الأفكار البسيطة والصور الذهنية، ويحول تفكير الطفل تدريجياً من صورته الحركية إلى صورة تفكير رمزي.

٣- مرحلة العمليات العيانية *Concret Operational Stage*

تبدأ هذه المرحلة من سن السابعة حتى سن الحادية عشرة تقريباً، أي تستغرق المرحلة الابتدائية وأول سنوات المرحلة الإعدادية. وفي هذه المرحلة يبدأ الطفل بفكر تفكيراً شبيهاً بتفكير الراشد، فعن طريق التفاعل الاجتماعي يبدأ في التحرر من التمرکز حول الذات ويأخذ في اعتباره وجهة نظر الآخرين.

وتظهر في تفكير الطفل القدرة على المقلوبة Reversibility أي التفكير العكسي، حيث بإمكان المتعلم السير في التفكير في أي اتجاه والعودة به إلى نقطة البداية، فيمكن السير بالتفكير إلى الأمام ثم العودة بالتفكير إلى الخلف، وتظهر أيضاً فكرة الثبات للوزن والعدد والقياس، ومع ذلك فتفكير الطفل في هذه المرحلة تفكير عياني محسوس *Concret* وغير مجرد.

٤- مرحلة العمليات الشكلية (التفكير المجرد) *Formal Operational Stage*

تمتد هذه المرحلة فيما بين الحادية عشرة والخامسة عشرة من العمر. وفيها يدخل الطفل مرحلة المراهقة والنضج، وفي هذه المرحلة تنمو قدرة الطفل على التفكير المجرد فيستطيع أن يعالج القضايا بعزل المتغيرات وتثبيت بعضها للتحقق من عمل البعض الآخر.

وهكذا عبر هذه المراحل ينتقل الوليد الذي جاء إلى هذا العالم وليس لديه فكرة عنه من كائن بيولوجي فحسب إلى راشد يواجه العالم ويتفاعل معه ويفكر في مشكلات هذا العالم تفكيراً منطقياً.

الفصل السادس

نظريات التعلم الاجتماعي

١- نظرية جوليان روتر في التعلم الاجتماعي المعرفي

Julian Rotter's Theory of Social Learning

ولد في (١٩١٦) في مدينة بروكلين بنيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية، وكان الابن الثالث لأبوين من المهاجرين اليهود اللذين نزحوا إلى الولايات المتحدة، وكان خلال مراحل تعليمه قارئاً بهماً عندما أنهى المرحلة الثانوية، كان قد قرأ جميع الكتب بالمكتبة المركزية المحلية، وكان من بين قراءاته التي استقطبت اهتماماته كتب أدلر (فهم الطبيعة الإنسانية).

وعند تخرجه سنة ١٩٣٧، كان يعرف عن علم النفس أكثر مما يعرف عن الكيمياء، مما كان له الأثر في دراسة علم النفس، فالتحق بالدراسات العليا لعلم النفس بجامعة أيوا كي يدرس على يد "ليفين" حيث حصل منها على درجة الماجستير في علم النفس عام ١٩٣٨، تعلم من "ليفين" تقدير الترابطية في السلوك وأن هناك عوامل عدة مسؤولة عن أي سلوك.

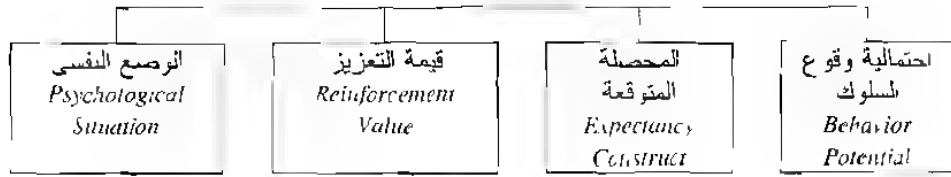
ثم حصل على الدكتوراة في علم النفس الإكلينيكي عام ١٩٤١ Clinical Psychology من جامعة أديانا، وقد تقلد روتر مركزاً أكاديمياً هاماً بجامعة ولاية أوهايو، فكانت سنوات وجوده أكثر سنوات عمله إنتاجاً، حيث استقطب عدداً من طلاب الدراسات العليا المتميزين، وقد استعان بهذه الصفوة من الطلاب في وضع الصياغات الأولى لنظريته التعلم الاجتماعي عام ١٩٥٤ (فتحي مصطفى الريات، ١٩٩٦).

أساسيات النظرية:

- ١- أن الناس لا يتفاعلون مع المثيرات البيئية بصورة واحدة وإنما تختلف أنماط تفاعلاتهم باختلاف معنى وأهمية هذه المثيرات بالنسبة لهم.
- ٢- أن حاجات الفرد إحدى محددات التنبؤ بالسلوك لكنها ليست المحدد الرئيسي للتنبؤ به، حيث إن هذه الحاجات ليست ثابتة وإنما تتغير بتغير الحالة التي يكون عليها الفرد.
- ٣- أن نمو وتطور وتغير الشخصية الإنسانية يرتبط مرورها بخبرات حديثة، والشخصية الإنسانية تتفاعل مع البيئة أو مع العناصر البيئية بشئ من الاتساق يمكن معه الوصول إلى صيغة للتنبؤ بالسلوك (Sbin, J. 1995).
- ٤- أن وحدة الشخصية الإنسانية تعنى خاصية الثبات النسبي، وكلما تراكمت خبرات الفرد كان أقدر على تقويم الخبرات الجديدة على أساس التعزيزات السابقة التي تلقاها خلال توظيفه لهذه الخبرات في التعامل مع المحددات البيئية، وهذا الاتساق النسبي في التقويم يفود إلى اتساق أنماط السلوك التي تصدر عن الشخصية الإنسانية.
- ٥- أن سلوك الأفراد لا يكون محكوماً بدوافعهم الأولية للحصول على سرور أو تخفيض الحافز، كما يرى هل ودولارد وميلر ولكنه يكون محكوماً بتوقعاتهم التي تحدد مدى تقدمهم نحو أهدافهم الموجهة بدوافعهم.
- ٦- أن التعزيزات التي يتلقاها الأفراد تدعم تقدمهم نحو الأهداف المشبعة لدوافعهم، ويتفق روتر في هذا مع قانون الأثر لثورنديك محدداً مفهوم التعزيز بأنه أي فعل أو حدث أو شرط أو ظرف يؤثر على حركة الفرد تجاه الهدف.

المفاهيم الرئيسية للتعلم الاجتماعي:

توجد أربعة مفاهيم رئيسية لأسلوب التعلم الاجتماعي، كما هو موضح بالشكل.



شكل (٤)

المفاهيم الرئيسية للتعلم الاجتماعي

(Sabin, J. 2006)

أ- احتمالية وقوع السلوك Behavior Potential

أى أن سلوكاً معيناً سيظهر فى وضع معين، ويتضمن طبقة عريضة من الاستجابات والحركات الخارجية، والتعبيرات اللفظية وردود الفعل الانفعالية والمعرفية، فى أى وضع معين، ويمكن أن يستجيب الفرد بعدد مختلف من الطرق، مثلاً عندما يواجه الطالب اختباراً صعباً يمكن أن يصبح متوتراً، ويكثف دراسته ويفكر فى إجابات بديلة، أو محاولة كالعش، ادعاء المرض... إلخ. كل واحدة من هذه الاستجابات يمكن النظر لها على أنها محتملة بالنسبة لأى فرد فى مثل هذا الموقف، فالفرد الذى يأخذ وقتاً طويلاً للإجابة على سؤال معين مقارنة بزملائه يمكن النظر له على أساس أنه يعمل تقييمه بين حلول وخيارات بديلة، نحن يمكن أن نسأل الشخص أن يقول أو يقرر عن سلوكه الخفى. والمبادئ التى تحكم السلوكيات الخفية هى نفسها التى يمكن تطبيقها على أى سلوك يلاحظ، والدراسة الموضوعية للاستجابات المعرفية الداخلية أمر صعب وضرورى لفهم كامل للسلوك.

ب- المحصلة المتوقعة Expectancy Construct:

وتعزى إلى التوقع الذاتى للفرد حول نتيجة سلوكه مبنية على خبرة سابقة، فالفرد الذى أظهر قدرة وثباتاً فى الرياضيات يتوقع أن يؤدي بنجاح مقررات الرياضيات. التوقع تخمين ذاتى ليس مبنياً بالضرورة على كل المعلومات الموضوعية وثيقة الصلة. وتختلف التوقعات فى عموميتها أو مداها. فبعض التوقعات تنسب إلى مدى أوسع من السلوك، ولذلك فهى تحكم معظم أنشطة الفرد وبعض التوقعات ضيقة

ومحدودة إلى حد ما وتحكم موقفاً واحداً فقط، مثل توقع أن الفرد سيحصل على مخالفة لوقوفه في موقف سيارات تستخدم العدادات، والتوقعات العامة هامة عندما يواجه الفرد موقفاً جديداً حيث يمكن أن تكون النتيجة المتوقعة مبنية فقط على نتائج مواقف قديمة مماثلة.

ج قيمة التعزيز Reinforcement Value:

تختلف القيمة التعزيزية لمكافأة معينة من فرد لآخر، فمثلاً بعض الأطفال أكثر ميلاً إلى إسعاد والديهم من الأطفال الآخرين. وبعض المكافآت قد تكون منسجمة ومتوقعة، والأفراد يميلون إلى أن يكونوا متناسقين في القيمة التي يضعونها على تعزيزات مختلفة حسب الأشياء المفضلة التي لديهم، والقيمة التعزيزية مثلها مثل التوقعات ذات علاقة بمعززات مختلفة مبنية على خبرات ماضية، وخارج هذه الترابطات تتشكل توقعات للمستقبل، مما يعنى وجود علاقة بين القيمة التعزيزية والنتيجة المتوقعة.

د- الوضع النفسى Psychological Situation

وينسب إلى المحيط النفسى الذى يستجيب فيه الفرد والذى تحده تصورات الشخص، فالموقف له عدة معانٍ لمختلف الأفراد، وهذه المعانى تؤثر فى الاستجابة، فمثلاً يمكن أن يكون لدى الفرد حاجة قوية للعنف. لكن قد لا يتصرف بعنف فى موقف معين اعتماداً على توقعات التعزيز، ويؤمن "روتر" بأن المؤشرات المعقدة لكل موقف ترتفع وتبرز فى توقعات الأفراد لنتائج التعزيز السلوكية وللتسلسلات التعزيزية.

- يمكن قياس المتغيرات الأربعة وربطها فى صيغة محددة تتيح التنبؤ بسلوك الشخص فى أى موقف معين.
- استخدم بعضاً من الأساليب المقننة فى محاولات قياس المتغيرات التى تدخل فى صياغته أو معادلته. وبعضها الآخر يعتمد على تقارير ذاتية من الفرد ومثل الاستبيانات اللفظية، وقد استخدمت الملاحظات السلوكية كطريقة مؤثرة على قوة ومكانة هذه الأفكار.

٢- نظرية "باندورا" Bandura

في التعليم الاجتماعي - التعلم بالنمذجة:

التعلم بالنمذجة Modeling أحد أنماط التعلم يتضمن عمل ما يفعله الآخرون عن طريق ملاحظة من حولهم ويرى باندورا وولترز Bandura and Walters أن التعلم بالنمذجة لا يحدث من خلال الخبرات المباشرة فقط وإنما من خلال مشاهدة النماذج Model وما تمر به من خبرات.

فالإنسان يتعلم كثيراً من سلوكه وعاداته عن طريق تقليد Imitation أفراد أسرته، حيث يبدأ تعلمه للغة بمحاولة تقليد والديه، وأخواته في النطق ببعض المقاطع الصوتية التي يكررونها حوله، ويبدأ تعلمه للمشي بمحاولة تقليد الآخرين فيما يقومون به. وهكذا يتعلم الإنسان كثيراً من عاداته وسلوكياته عن طريق تقليد أفراد أسرته، والإنسان يميل بطبيعته إلى التقليد ويتعلم كثيراً من سلوكياته عن طريق التعلم بالنمذجة.

والتعلم بالنمذجة Modeling صيغة من صيغ التعلم التي تستخدم كإجراء فعال في تعليم السلوكيات الجديدة، وفيها يكون الفرد الملاحظ هو المتعلم ويقوم بملاحظة السلوك في نموذج Model يؤدي هذا السلوك. والكثير من السلوكيات الإنسانية يمكن تعلمها من خلال التعلم بالنمذجة Modeling عن طريق التعليم المباشر، وقد افترض باندورا Bandura أن الملاحظ يستوعب الأحداث، ويحتفظ بها، ويتم ترميزها في الذاكرة في وقت مشاهدته في سلوك النموذج، ويمكن أن يحدث التعلم بالنمذجة بتعزيز السلوكيات مباشرة بواسطة النموذج، ويمكن أن يحدث بدون التعزيز لمباشر من خلال التعزيز التبادلي.

وبالرغم من تعدد طرق التعلم ما بين فردية وجمعية، إلا أن التعلم بالنمذجة Modeling يعتبر واحداً من أقوى الطرق التعليمية، لأن تأثيره يكون متوَعاً حيث النماذج المتعددة التي يتم تقليدها، كما يعتبر من المداخل الهامة في تعليم الأطفال جوانب السلوك الاجتماعي المختلفة في فترات الطفولة حيث يقدم سيناريو متكامل

للسلوك، ويمكن تسهيل عملية التعليم في الفصل الدراسي بدرجة كبيرة بتقديم نماذج سلوكية ملائمة، حيث يمكن للمعلم أن يستخدم نماذج متعددة لحث التلاميذ على إتباعها. ويساعد التعلم بالنمذجة Modeling في تعليم سلوكيات عديدة منها: المهارات، والمعلومات عن طريق توضيحها، ثم يطلب من المتعلم تكرار ما شاهده.

مفهوم التعلم بالنمذجة:

يعرف باندورا (1986) Bandura التعلم بالنمذجة Modeling بأنه عملية اكتساب استجابات بسيطة أو معقدة من خلال ملاحظة نموذج يقوم بأداء هذه الاستجابات. ويرى Wittig أن التعلم بالنمذجة يتضمن ملاحظة بعض نماذج السلوك ويلي ذلك أداء نفس السلوك أو سلوك مشابه، وقد يكون النموذج الملاحظ شخصاً آخر أو أي نموذج يستطيع أداء السلوك بما في ذلك الإنسان والحيوان أو أية نماذج رمزية تتضمن مثيرات لفظية كالتلفزيون أو السينما أو غيرها.

ويعرف بأنه ذلك التعلم الذي يتم فيه اكتساب استجابة جديدة، أو تعديل استجابة موجودة- هذه الاستجابات قد تكون معرفية أو مهارية أو وجدانية نتيجة الملاحظة لنموذج يستطيع أداء السلوك سواء أكان نموذجاً حياً أو لفظياً، حياً أو رمزياً.

مصطلحات التعلم بالنمذجة:

يؤكد باندورا Bandura أنه توجد مصطلحات عديدة تستخدم عند التحدث عن التعلم بالنمذجة ولكن أكثرها استخداماً المحاكاة والتقليد أو التعلم بالملاحظة. وهذه المصطلحات قابلة للتبادل أي يمكن وضع إحداها مكان الآخر.

١- التعلم بالتقليد أو الإقتداء Imitation Learning

في هذا النوع من التعلم ينصب الاهتمام على نسخ جوانب السلوك، وفي بعض الأحيان تنسخ الاستجابات بدقة ودون فهم، وهذا يطلق عليه التقليد المحض Pure Imitation.

٢- التعلم بالملاحظة Observational Learning:

فى هذا النوع من التعلم ينصب الاهتمام على المثيرات البيئية، ويتم دراسة العوامل المؤثرة على الإدراك لتحديد ما يؤثر على الانتباه للنموذج ومن ثم ملاحظته، أى أنه يؤكد على أهمية جانب الانتباه- الإدراك.

٣- التعلم الاجتماعى Social Learning

ينصب الاهتمام هنا على الدور الذى يلعبه الأفراد أثناء تفاعلهم مع بعضهم البعض فى عملية النمذجة، أى أنه يؤكد على أهمية العلاقة بين الفرد القائم بالملاحظة، والنموذج فى تحديد السلوك الذى سيستعمله الملاحظ، وبالتالي يميل إلى تكراره.

٤- التعلم المتبادل Vicarious Learning

يستخدم هذا المصطلح عندما لا يستطيع الملاحظ تحديد نوع السلوك فقط ولكن عندما يستطيع أيضاً تحديد ما يترتب عليه من نتائج وتساعد نتائج السلوك على تحديد ما إذا كان الملاحظ سيقوم بتنفيذ هذا السلوك أم لا، أى أنه يؤكد على أهمية ملاحظة إثارة السلوك بدلاً من تأكيده على السلوك نفسه.

مفهوم النموذج:

النموذج هو أى شئ يمثل مصدراً للسلوك، ولا تقتصر النماذج على الأشخاص بل تمتد لتشمل الحيوانات والكتب والتعليمات والتوجيهات والتلفزيون والأفلام.

أو هو كل من يصدر سلوكاً يمكن ملاحظته وتقليده.

ويجب عدم الخلط بين هذه الكلمة وبين نماذج الكلمات التى تعنى أمثلة، كما فى اصطلاح نماذج رياضية أو النماذج فى الوسائل التعليمية.

العوامل المؤثرة فى فاعلية النموذج:

١- التشابه بين النموذج والملاحظ:

تشير الدراسات إلى أنه كلما زاد التشابه بين خصائص النموذج وخصائص الملاحظ زاد احتمال حدوث التعلم بالنمذجة، ومن هذه الخصائص الجنس والعمر

الزمنى، وكلما بعد النموذج عن أن يكون شخصاً حقيقياً تقل احتمالات التعلم بالتمذجة، أى كلما بعد عن صفات الأشخاص الحقيقيين.

٢- مكانة النموذج:

تشير الدراسات إلى زيادة احتمال تقليد الملاحظ للنماذج ذات المكانة المرموقة، وتشمل المكانة المركز الذى يشغله النموذج، والدور الذى يقوم به وقوة تأثيره وقدرته على الاتصال، وتشير المكانة إلى قيمة النموذج وأهميته.

وبصفة عامة كلما كانت قيم وخصائص النموذج محببة أو مرغوباً فيها زاد احتمال حدوث التعلم، وقد تتبع مكانة النموذج من منصب أو دور لنموذج. ويشير المنصب إلى العمل، والدور المنصب قد يتداخلان أو يحل أحدهما مكان الآخر، والمعلم الذى يحترمه طلابه أكثر ميلاً لاتخاذ نموذجاً يحتذى به، وقد يتخذ بعض الأشخاص نماذج يقتنون بها دون مقابلة الشخص عن طريق وسائل الإعلام.

أما عن تأثير النموذج فهو التغير فى اتجاه الشخص وسلوكه الذى يرجع إلى شخص أو جماعة أخرى، وقد يحدث هذا التغير نتيجة الاقتناع بالنموذج.

٣- معايير النموذج:

إذا كان النموذج يحظى بالاحترام فإن الملاحظ سوف يلتزم بمعايير أداء النموذج، وتشمل هذه المعايير الاعتزاز بالنفس أو المعايير الخلقية.

٤- القرب:

فالأشخاص عادة يميلون إلى اختيار نماذج قريبة منهم أكثر من الميل لاتخاذ نماذج بعيدة عنهم.

٥- قوة النموذج:

هى إمكانية التغير الذى يرجع إلى مركز النموذج أو ملته، ويحدد الباحثون مركز النموذج اعتماداً على مدى قوته.

أنماط التعلم بالنمذجة:

١ - النمذجة الحسية: Synthesized Modeling والنمذجة اللفظية أو المجردة

:Abstract

أ - النمذجة الحسية: وفيها يتعرض المتعلم لخبرات حسية متتابعة تكون مترابطة حيث تتكامل في سلوك معين ويمثل هذا النوع بالصور .

ب - النمذجة اللفظية أو المجردة: وفيها يحدث التعلم من خلال الوصف اللفظي، حيث تستخدم الكلمات في وصف الاستجابات بدلاً من الخبرات الحسية ويمثل هذا النوع عن طريق الأفكار .

٢ - النمذجة الحية Live Modeling والنمذجة الرمزية Symbolic

- النمذجة الحية: Live Modeling

وتعنى وحود النموذج بالفعل في بيئة القائم بالملاحظة، حيث تتم الملاحظة المباشرة للنموذج من قبل الملاحظ في مواقف الحياة الطبيعية. وذلك أثناء قيام النموذج بالسلوك وينبغي أن يكون النموذج الحي أكثر فعالية لأنه ينبصر بالحياة الواقعية، ومن ثم يكون من المرجح أن ينتبه الملاحظ بكل حواسه إلى ما يفعله النموذج.

- النمذجة الرمزية: Sybolic Modeling

في هذا النوع من النمذجة لا يُستعان بالنماذج الحية الواقعية بل يستعان برموزها من صور وكلمات، وهذا الإجراء يتم عادة باستخدام الفيديو أو التلفزيون أو أفلام الكرتون، وكل ما يمكن أن يكون ترميزاً للسلوك المستهدف، فالنمذجة الرمزية Symbolic Modeling تقدم في صورة نماذج مصورة عن طريق الوسائل المرئية والمسموعة، وفي الغالب تقدم بدون أن يصاحبها تعليمات مباشرة إلى الملاحظ.

خطوات التعلم بالنمذجة:

التعلم بالنمذجة كمدخل فعال في التدريس يسير في الخطوات التالية (Bandura,

1997):

١- مرحلة العرض Demonstration

وفيما يتم تعريف التلاميذ بالسلوك، حيث يتم شرح ذلك السلوك لهم بحيث يرونه ويسمعونه.

٢- مرحلة الانتباه Attention

وفيها يتم توجيه الانتباه إلى التركيز على السلوك الذي يتم شرحه ويرى الباحث أن هذه الخطوة تتلزم مع الخطوة أو المرحلة الأولى.

٣- مرحلة الممارسة:

وفيها يعطى المعلم الفرصة للتلاميذ لممارسة السلوك المناسب.

٤ مرحلة تقديم التغذية الراجعة التصحيحية Corrective Feedback

حيث يقدم المعلم لتلاميذه التغذية الراجعة المتكررة والدورية والمباشرة والفورية لتعزيز السلوك المناسب والصحيح، ويتم تصحيح لسلوك الخاطئ.

٥- مرحلة التطبيق Application:

وفي هذه المرحلة يوفر المعلم للتلاميذ بعض الأنشطة والمواقف في الفصل لتطبيق ما تعلموه، كما أن هذه المرحلة تمكن التلاميذ من استخدام ما تم تعلمه في مواقف الحياة المختلفة.

الباب الثالث

انتقال أثر التعلم - صعوبات التعلم

الفصل السابع: انتقال أثر التعلم

الفصل الثامن: صعوبات التعلم

الفصل السابع

انتقال أثر التعلم

معنى انتقال أثر التعلم:

إن انتقال أثر التعلم هو أن يؤثر التعلم في موقف أو في شكل من أشكال النشاط في قدرة المرء على التصرف في مواقف أخرى أو في قدرته على القيام بأنواع نشاط أخرى (Mudhaf, 1997)، فلكي ينجح الفرد في قيادة مرث آلى مع معرفته السابقة لقيادة السيارة لابد أن يحدث انتقال التعلم في الموقف السابق إلى الموقف اللاحق، ونحن نستخدم التعلم الماضى على أنحاء شتى لكى نواجه ما تقضيه المواقف الجديدة، ولكن نتائج التعلم الماضى كثيراً ما تتداخل مع التعلم الجديد وتوقعه، ومن أمثلة ذلك ما نجده من صعوبة فى نطق لغة أجنبية بطريقة صحيحة بسبب الأسلوب الذى تعودناه فى نطق الأصوات فى لغتنا القومية، ويمكن القول بأن المقياس الحقيقى لفاعلية التربية هى الدرجة التى يمكن بها نقلها من المدرسة إلى الحياة اليومية، ومن المسلمات الأساسية التى تقوم عليها أن ما يتعلم فيها يفيد خارجها وذلك عن طريق انتقال أثر التعلم.

وأثار الانتقال قد تكون إيجابية وذلك حين يسهل التدريب على وظيفة معينة التدريب على وظيفة أخرى أو حين ييسر تعلم مادة دراسية معينة تعلم مادة أخرى، فمثلاً دراسة الرياضيات تسهل دراسة الطبيعة، وقد أجرى "تايت" تجربة توضح الانتقال الموجب الفعال من أمثلة معينة تعلمها التلاميذ إلى أمثلة أخرى لم يتعلموها وذلك فى دراستهم لجمع الكسور الاعتيادية. اختار الباحث مجموعتين من التلاميذ متساويتين من حيث القدرة والاستعداد لدراسة الموضوع وجعلهم يدرسون جمع

لكسور لفترات رمنية متساوية، ولقد مارست المجموعة الأولى كسور مقامها ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١٢، ١٤، ١٥، ١٦، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٨، ٣٠، ومارست المجموعة الثانية جمع كسور مقامها ٢، ٤، ٦، ٨، ١٢، ٢٤. واعتمد أفرادها على انتقال أثر هذا التدريب المحدود إلى جمع الكسور الأخرى التي لم يتدربوا عليها، ثم طبق على المجموعتين اختباراً مكوناً من جمع كسور مقامها ٣، ٥، ٧، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٨، ٣٠، وواضح أن المجموعة الأولى تعلمت حل هذه المسائل وقدرت عليها الأمر الذي لم يفتح للمجموعة الثانية، وبعد تصحيح الاختبار وجد أن متوسط درجات المجموعة الثانية وهو ١٣،٢٥. ومعنى هذا أن تلاميذ المجموعة الثانية بعد تدريبهم على كسور مقامها ستة أعداد معينة استطاعوا أن يطبقوا المبادئ العامة التي تعلموها في جمع كسور لها مقامات أخرى مختلفة. وكانت قدرتهم في ذلك متساوية تقريباً لتلاميذ المجموعة الأولى في هذه التجربة بطبيعة الحال كان تلاميذ المجموعتين يعرفون جمع الأعداد الصحيحة وطرحها وضربها وقسمتها ويستطيعون تطبيق هذه لعمليات الأساسية واستخدامها في جمع الكسور الاعتيادية.

قد يكون انتقال أثر التعلم أو التدريب سلبياً وذلك حينما يعوق التدريب على وظيفة معينة أو نشاط معين، التدريب على وظيفة أخرى أو نشاط آخر، ويحدث هذا حينما نبدأ في كتابة لغتين أجنبيتين في وقت واحد. والانتقال السالب والموجب متشابهان فكلاهما يتضمن تطبيق تعميمات توصل إليها من قبل على تعلم مشكلات جديدة وهما يختلفان في دقة المدأ والتعميم والنتيجة فتؤدي التعميمات الخاطئة إلى نتائج خاطئة.

سئل تلميذاً أخطأ في ضرب $٤٥ \times ٥ = ٣٠٥$ كيف تأدى إلى هذه النتيجة فأجاب:

$$٢٥ - ٥ \times ٥ \quad \text{كتبت } ٥ \text{ حملت } ٢$$

$$٦ = ٤ + ٢ \quad ٣٠ - ٦ \times ٥$$

فهو لم يراع قيمة موضع العدد ولم يلاحظ أن ٤٥ عبارة عن $٤٠ + ٥$ وقد استخدم الحل الذي تعلمه في جمع الأعداد استخداماً خاطئاً وأدى تطبيقه لمسماته

الحاطة إلى النتيجة الخاطئة (Wool Folk, A. (1998)

نظريات انتقال أثر التعلم:

- نظرية التدريب الشكلي:

سادت هذه النظرية فترة من الزمن وسيطرة على المنهج، وتعود المربون في الماضي على أساس هذه النظرية أن يعتقدوا أن هندسة أفليدس تتمى لتفكير والاستدلال وتزيد القدرة عليهما في المجالات المختلفة، وأن دراسة العلوم الرياضية تدرب التلميذ على الدقة بجميع أنواعها، وأن قراءة سير الأبطال ودراسة تاريخهم تزيد من وطنية الفرد وأن التلميذ يتشرب الأمانة حين يقرأ قصصاً عن نجاح الأمناء في الحياة، وأن حفظ النصوص الدينية تدرب يقوى الذاكرة وبعدها لتذكر أى مادة أخرى، وأن دراسة المواد الصعبة يقوى إرادة الإنسان وبعده لمواقف الحياة الصاعقة ولاسيما إذا كانت هذه المواد معصية إليه، واعتقد المربون في الماضي أن كل قدرة أو ملكة متى أحسن تدريبها وعدادها فإنها تستطيع أن تقوم بوظيفتها مهما اختلفت الموافف وتعددت الملابسات (أحمد زكي صالح، ١٩٨٨).

ولكن الأبحاث التربوية والنفسية بينت من البراهين ما يكفى لدحض هذه النظرية، فقد ظهر أن محاولة تحسين الوظائف العقلية بالتدريب المباشر على التذكر والتفكير لم يؤد إلا إلى نتائج صئيلة. كما أن المواد الدراسية التى افترض أنها تحسن العقل وتقويه لم يكن لها إلا أثر أكبر قليلا من المواد الدراسية التى اعتقد الناس بأنها غير ذات قيمة انتقالية.

ولقد تحدى أوليم جيمس "نظرية التدريب الشكلي فأجرى تجربة على حفظ الشعر، ووجد أن تدريب الطلاب على حفظ الشعر لم يؤت أية نتيجة لأنه لم يحقق تحسناً يذكر مما جعله ينتهى إلى الاعتقاد بأن القدرة على التذكر فطرية.

ولقد تألف علماء آخرون تساؤل "جيمس"، فقاموا بتجارب عديدة فى ميادين أخرى. فقام "سليت" بتجارب فى ميدان التذكر بينما قام "ثورنديك وود ورت" بتجارب فى الإدراك، وقام برحز بتجارب فى الاستدلال أو التفكير، وظهرت بتجارب فى ميادين أخرى وأسفر عدد ليس بالقليل من هذه التجارب عن عدم نحسن فى الأداء، بل

وقد حدث فعلاً في بعض الحالات أن الممارسة السابقة أدت إلى عرقلة الأداء أى أن التدريب كان له أثر سلبي.

- النظريات الحديثة

[١] نظرية العناصر المتماثلة قدمها "ثورنديك" وملخصها أن انتقال عامل التشابه بين الاستجابات بما يسمى تعميم الاستجابة وفيه يتم إصدار استجابة جديدة تتشابه بدرجات مختلفة مع الاستجابة السابقة لمثير قديم، ومثال ذلك أن يتعلم الطفل الاستجابة الجديدة بكلمة ألمانية التى تتشابه مع الاستجابة القديمة بالإنجليزية (مع عدم تغيير المثير وهو كلمة مدرسة باللغة العربية) ما هو نوع الانتقال الحادث في هذه الحالة؟.

أن البحوث أعطتنا نتائج أكثر تعقداً حول هذه المشكلة ووجدنا أن كلاً من الانتقال الموجب والسالب يمكن أن ينتج من هذا الموقف. وهذا يعنى وجود عوامل إضافية في موقف التعلم، إلى جانب درجة التشابه بين الاستجابات (Jash, 1995).

ولكى نوضح هذه المسألة نقول مرة أخرى أن تعميم الاستجابة يتطلب أن تظل المثيرات كما هي (متطابقة) في موقفى التعلم، بينما تختلف الاستجابات، إلا أن اختلاف الاستجابات هذا ليس مطلقاً. وإنما هو بدرجات فتوجد استجابات أكثر وأقل تشابهاً مع الاستجابات القديمة (كما هو الحال مع المثيرات)، وقد أكدت بحوث "أندروود" أنه كلما زاد التشابه بين الاستجابتين (القديمة والجديدة) يؤدي هذا إلى الانتقال الموجب. ويقل مقدار هذا الانتقال كلما زاد الاختلاف بينهما حتى نحصل على الانتقال السالب إذا كانت لاستجابة جديدة تماماً.

إن أثر التدريب يحدث بين موقف من مواقف التعلم وموقف آخر على أساس ما يوجد من عناصر متماثلة في الموقفين. كلما زادت هذه العناصر زاد انتقال أثر التعلم، وكلما قلت قل هذا الانتقال. وبناءً على هذا يحدث انتقال أثر التدريب من الكتابة على الآلة الكاتبة إلى العزف على البيانو بالدرجة التى يشتملان بها على مهارات متماثلة مثل التوافق بين الإصبع والعين، ولا تقتصر عناصر التشابه بين

الموقفين على المهارات الحركية بطبيعة الحال فقد تتخذ صورة بيانات وعمليات أو مبادئ وتعميمات واتجاهات، وعلى هذا نجد أن التدريب على عملية الجمع ينتقل أثره إلى تعلم الضرب لأن التلميذ في العملية الأخيرة استخدم كثيراً من حقائق الجمع، وعمليات الجمع المستخدمة في وسائل الضرب هي نفسها التي تستخدم في حل مسائل الجمع، وتعلم الأسماء والتواريخ في دراسة تاريخ العرب قد يساعد في دراسة الأدب العربي حيث تتصل الموضوعات في المادتين بنفس الفترة الزمنية، حيث نجد عناصر متماثلة في محتوى المادتين الدراسيتين.

[٢] **نظرية الأنماط المتماثلة:** يفسر أصحاب مدرسة الجشطالت انتقال أثر التدريب تفسيراً مختلفاً. فلقد بينوا مثلاً أنه حتى ولو لم تكن المكونات واحدة بين موقف تعلم وموقف آخر فإنه يحدث الانتقال طالما تتشابه النمطان أو الصيغتان الكيئان، فالألعاب الرياضية التنافسية تسهم في نجاح الحنود في أدائهم في المعركة، ويستند هذا الرأي إلى انتقال أثر التدريب ووفقاً لنظرية تشابه الأنماط، نجد عند لاعب الكرة المتنافس بطلاً سلوكياً يماثل ما يقوم به الجندي، فكلا الموقفين مثلاً يتطلبان هجوماً عدوانياً ضد خصم وكلاهما يقتضى القدرة على تنفيذ التعليمات أو الأوامر. ويحدث انتقال أثر التدريب وفقاً لنظرية العلاقات أو الأنماط لأن كلا النشاطين يتضمن عملاً جماعياً توافقياً يقوم به الأفراد بأداء عمليات متصلة، ويفسر النجاح في هذين الموقفين الاستراتيجية المتضمنة في محاولة هزيمة الخصم والتفوق عليه في التفكير وفي التصرف أكثر من تكتيكات خاصة.

[٣] **نظرية التعميم:** وتقوم هذه النظرية على تطبيق المبادئ والتعميمات على المواقف المختلفة، ويعتقد (Seifert, 991) أن المتعلم يستطيع أن يعمم الخبرة في موقف وأن يطبقها على كثير من المواقف الأخرى، ولقد أجرى تجربة ليرهن على صحة ما يراه. فكلف مجموعتين من التلاميذ أن يصوبوا أسهماً نحو هدف مغمور تحت الماء وأن يقذفوه. وقد ظهر الهدف في غير موضعه بسبب انكسار الضوء وقبل أن تبدأ هذه الممارسة شرح مبدأ انكسار الضوء لإحدى المجمعتين دون الأخرى، ولقد اقترف أعضاء المجمعتين أخطاء متشابهة في البداية وصححوا أخطاءهم تدريجياً عن طريق المحاولة والخطأ. ثم غير عمق الهدف وأمكن للمجموعة التي

فهمت مبدأ انكسار الضوء أن تطبقه على الموقف الجديد بحيث تفوقت على أفراد الجماعة الأخرى الذين لم يأموا بالحقائق الخاصة عن انكسار الضوء.

وانتقال الأثر عن طريق التعميم لا يقوم على عناصر وحزبات صغيرة درب عليها الفرد أثناء الممارسة، وتظهر كمكونات فعلية للوظائف الجديدة، فالتعلم بشكل من أشكال الفهم ينطبق على مواقف أخرى غير الموقف الذى حدث فيه التدريب، على أن يكون من نفس الفئة. وينبغي أن نلاحظ أن مجرد المبدأ لا يتضمن انتقال أثر التدريب أو التعلم إلى المواقف الجديدة، فينبغى أن يتمكن المتعلم من إمكانية التطبيق على المواقف الجديدة.

[٤] نظرية تكوين الاتجاهات: يؤكد (Stagner, 1995) انتقال أثر التعلم على طريق تكوين اتجاهات عامة ومثل العليا وذلك لأن معظم التدريب الذى يمر به الطفل يعدو المجال المباشر الذى يحدث فيه التدريب. ويبين "ستاچنر" أنه بتأكده للظرفة والنظام والأناقة لا فى مواقف معينة بل كممثل أعلى أمكن أن يتحقق انتقال أثر التعلم على نحو أتم إلى مجالات كثيرة من سلوك التلميذ. فقد وجد فى التجربة التى أجراها حين جعل البطافة والنظام والأناقة مثلاً أعلى وهدفاً عاماً فيما يتصل بمادة دراسية معينة "اقتصاد منزلى" أن التلاميذ ولو أنهم تحسنوا أكبر تحسن فى المادة الدراسية التى حدثت فيها التدريب، إلا أن أثر التدريب قد انتقل إلى مواد دراسية أخرى.

وأهمية تنمية ضوابط عامة للسلوك غنى عن البيان، لأن هذه الضوابط تضمن جعل أشكال السلوك مقبولة فى موقف الحياة المتباينة والعديدة. ويستحيل تدريب الفرد على عادات خاصة تناسبها لتتنوعها وكثرتها البالغة، فالأثر الشامل لهذه الاستعدادات يبرز أهميتها وحيويتها بالنسبة للمتعلم. واستجابة بالنسبة لأى موقف جديد تتأثر بما اكتسبه من اتجاهات قبل ذلك. ويمكن حتى للملاحظ العابر أن يرى أثر اتجاهات كالحب والكره للأشياء والأشخاص والأفكار والاحترام والعدوان والاهتمام وعدم المبالاة والدقة والنظام والثقة فى النفس والخوف من الإخفاق على المتعلم فى حجرة الدراسة وعلى أداء الفرد فى مواقف الحياة.

عوامل تؤثر في ربط المواد الدراسية بالحياة:

لقد اتضح في العرص السابق أنه على الرغم من أن النظريات المختلفة تستخدم مصطلحات متبادلة، إلا أنه يمكن القول بصفة عامة أنها تؤكد فهم المبادئ والتعميمات وتنمية الاتجاهات الإيجابية وتعلم العمليات الفعالة، ومن المفيد في ضوء ما سبق أن يبحث المعلم مقدار ما يتوقف حدوثه من انتقال أثر التعلم من موقف معين إلى مواقف معينة أخرى، فهذا البحث يساعدهم في توجيه التعلم توجيهاً مثمراً ويواجه المعلمون في أعمالهم كثيراً من أمثلة عدم انتقال التعلم، فمعلموا اللغة العربية يعلمون قواعد النحو ولكنهم يجدون أنها لا تستخدم إلا في حصص النحو أو حصص اللغة العربية.

وهناك شواهد كثيرة على حدوث أثر التدريب أو التعلم على الرغم من أن أبحاث "وايم حيمس" وغيره جاءت نتائجها أقرب إلى السلب منها إلى الإيجاب، وقد ظهر من استعراض ١٦٧ بحثاً تعالج هذا الموضوع أن:

٢٨٪ من الأبحاث أظهرت انتقال أثر تعلم هائل.

٤٨٪ من هذه الأبحاث أظهرت انتقال أثر تعلم ملحوظ.

ويساعد على انتقال أثر التعلم أو بتعبير آخر على الربط بين مواقف التعلم المدرسي ومواقف الحياة عوامل أهمها:

أولاً: تكوين اتجاه إيجابي نحو تعلم هذا الاتجاه الإيجابي وما يرتبط به من الاعتقاد بإمكانية انتقال أثر التعلم وما له من أهمية بالغة في العملية التعليمية، ولقد حقق الباحثان زيادة قدرها ١٦٪ من انتقال أثر التدريب بعمل بسيط هو أنهما أخبرا مجموعة من تلاميذهما دون الأخرى بأن المادة التي يدرسونها ستفيدهم في مواقف أخرى فتفوقت على الأخرى. والحق أن هناك عوامل أخرى سلبية نلاحظها مثلاً في تعلم قواعد النحو في اللغة العربية، إذ يردد كثير من التلاميذ أن تعلم النحو لا تأثير له في كتابة المقالات أو في التخاطب باللغة الفصحى أو كقولنا أن فحص الطالب لأجزاء آلة عند تعطلها بقصد إصلاحها وذلك بفحص كل جزء من بعد الآخر حتى يكتشف الخلل من الطرق السليمة التي تتبع في هذا المجال، وأن هذه الطرق تنمى نكاه التلميذ الميكانيكي وأفضل من هذا بطبيعة

الحال أن يعلمه المدرس كيف يستطيع أن يشخص خلل الآلة بسرعة أكبر متى عرف الطريقة التي تعمل بها الآلة وفهماً، ومن الاتجاهات الإيجابية في تدريس لغة أصبية أن لا يهتم التلميذ كثيراً بكل كلمة جديدة على حدة طالما أن معنى العبارة عامةً مفهوم وواضح أو أن يستخدموا طريقة تحليل نطق الكلمة لمعرفة هجائها، فهذا الاتجاه يمكن التلاميذ من تهجي كلمات جديدة لم تمر بخبرتهم من قبل، ويوفر عليهم تدريباً قد لا يكون ضرورياً.

ثانياً: تأكيد نقاط الدرس التي يمكن تطبيقها في المجالات الأخرى، ففي تدريس الهندسة مثلاً قد يرغب المدرس في تعلم التلاميذ الأسلوب المنطقي في معالجة مشكلات معينة أخرى. في هذه الحالة ينبغي أن يتقن المدرس من أن هذه الطريقة المنطقية قد برزت واتضحت أثناء تدريسه للهندسة. أو قد يأمل الأستاذ من وراء دراسة تلاميذه لعلم النفس التعليمي أن يصدقوا أكثر قدرة على تقويم بيانات ومواد اجتماعية كذلك التي تنشر عن الأحداث الجانحين في الصحف، فإذا كان هذا هدفه فينبغي أن يتأكد من أن طريقة تحليل المواد والبيانات وفحصها قد اتضحت للتلاميذ وفهموها.

ثالثاً: وصع ما نريد انتقال أثره في صورة قاعدة أو مبدأ أو قانون وإذا حدث هذا فمن الحكمة أن نتأكد من أن التلاميذ تعلموا هذه القاعدة أو المبدأ أو القانون وفهموها ووعوها في الاستخدام والتطبيق، والحق أن بعض علماء النفس يعتقدون أن انتقال أثر التعلم يتوقف على الاستبصار وعلى تقبل التلاميذ للشيء الذي ينتقل سواء أكان مبدأ أو طريقة للعمل أو اتجاهات أو مثلاً أعلى، ومما يسهل هذا التقبل توافر حو اجتماعي طيب يعمل فيه التلاميذ، ومن الأفضل أن يتوصل التلاميذ بأنفسهم إلى المبدأ أو بصيغوا القاعدة، ويحسن أن نضع التلاميذ يعملون تحت توجيه المعلم حتى يتوصلوا إلى هذه الأسس العامة ومهما يكن من شيء، فمن المهم أن يفحص المدرس التعميمات التي يتوصل إليها التلاميذ، فقد تكون بناءً على عينة غير ممثلة أو نتيجة لتحيز أو ضيق أفق أي أنها لا تلم بأطراف الموضوع وجوانبه، وفي هذه الحالة يقترح المدرس عليهم مزيداً من النفاة والتحليل والتشكك في تعميمهم.

رابعاً: ممارسة تطبيق الحقائق والمبادئ في ميادين أخرى لا ينبغي أن تقتصر العملية التعليمية على إبراز العنصر الذي يمكن نقله ولا على صياغته بوضوح بل بحسن أن يطبق على مجالات خارج مادته الدراسية ودرسه، فإذا رغب مدرس الهندسة في أن يقوم بتلاميذه إلى تعلم أسلوب منطقي يطبقه في تحليل الأهداف البوليسية والخطط العسكرية وغيرها فلا بد أن يتيح للتلاميذ تطبيق هذه القواعد على هذه الميادين وغيرها.

وعلى الرغم من أننا ننادي بممارسة تطبيقات معينة في الميادين الأخرى، إلا أنه لا ينبغي أن يستتج البعض من هذا أن المادة الدراسية ينبغي أن تكون خليطاً من ميادين مختلفة أي أن يكون مقرر الهندسة مثلاً مكوناً من أجزاء متساوية من هندسة "إقليدس" ومن تمارين منطقية القياس ومن تحليلات منطقية أخلاقية، فمثل هذا الخليط لأنشطة متفاوتة قد يؤخر من ظهور الاستبصار الذي يعتمد عليه انتقال أثر التعلم، ولا ينبغي أن يفهم من هذا أننا ننادي بتدريس المواد منفصلة، فمثل هذا الفصل يعطل انتقال أثر التعلم لأنه يؤدي إلى حفظ جزئيات كالحقائق وتقليل أهمية العلاقات وغيرها من جواب التعلم التي تحسن انتقال أثر التعلم.

خامساً: وضع المنهج بحيث يراعى في أهدافه انتقال أثر التعلم، فتعلم علم الأحياء في المدرسة الثانوية قد يكون له نفع كبير بالنسبة لطلاب سوف يلتحق بكلية الطب، بينما تعلم التدبير المنزلي قد يفيد فتاة تعتزم الزواج وتكوين أسرة وليس هذا أننا ندعو إلى التخلص الآلي من كل الدراسات التي لا تطع بصيغة اجتماعية، ولكننا نقول أن هذا النوع أكثر اتصالاً بحاجات التلاميذ المتوسطين الحاضرة والمقبلة بأهدافهم.

شروط انتقال أثر التدريب:

يبدو أن السؤال الذي يهم المعلم هو: ما هي الشروط التي تؤدي إلى حدوث أقصى درجة من انتقال أثر التدريب من موقف تعلمي أو عمل تعلمي لآخر؟ يمكن أن تصنف هذه الشروط إلى ثلاثة فئات: أولاً شروط ترجع إلى المتعلم، وثانيها شروط تتعلق بالعمل، وثالثها شروط تتصل بطريقة التعلم.

أولاً: الشروط الخاصة بالمتعلم:

يمكن أن نلخص لشروط الخاصة بالمتعلم والتي تساعد على حدوث انتقال أثر التدريب فيما يلي:

١- الذكاء: فمن الملاحظ بصفة عامة أن فئات التلاميذ من ذوى الذكاء الأقل من المتوسط يكتسبون عادات آلية نوعية وكلما زاد ذكاء المتعلم يستفيد أكثر من تعلم عدد من القواعد البسيطة مع بيل أوجه تطبيقها، أما التلاميذ من ذوى الذكاء العالي فهم الأقدر على فهم كثير من المبادئ المجردة وتطبيقها.

بالإضافة إلى ذكاء المتعلم تلعب قدراته الطائفية دوراً هاماً وخاصة قدراته اللغوية والرياضية والفنية والحمالية، إلا أننا لا زلنا فى حاجة إلى مزيد للبحث حول أثرها فى الانتقال.

٢- العوامل الدافعية والانفعالية فى التعلم: فيمكن القول بصفة عامة أن التدريب ترداد كفايته إذا كان العمل جذاباً لانتباه المتعلم ومثيراً لميوله واهتماماته وعلى درجة ملائمة من الصعوبة، بحيث يتناسب مع مدى انتباهه ومثابرته وبحيث يؤدي النجاح فيه إلى الشعور بالرضا والارتياح (التعزيز).

ثانياً: الشروط الخاصة بالعمل (الأداء):

أما بالنسبة للشروط الخاصة بالعمل فإن أكثر هذه الشروط أهمية عامل التشابه بين العاملين، إلا أننا لى نفهم دور التشابه فى انتقال أثر التدريب لابد من تحليل العمل إلى مكوناته الرئيسية هي: المثيرات والاستجابات والمكونات العامة. ومعنى هذا أن التشابه قد يكون بين مثيرات العاملين أو بين الاستجابات أو بين المكونات العامة لهما، وبهذا التحليل يمكن التغلب على كثير من الصعوبات المنطقية التى يواجهها القارئ المهتم بتجارب انتقال أثر التدريب.

١- درجة التشابه بين المثيرات (تعميم المثير) يرتبط عامل التشابه بين المثيرات بما يسمى تعميم المثير، وفيه يتم إصدار استجابة قديمة (سبق تعلمها لمثير جديد يتشابه مع امثير لسابق، ومن أمثلة ذلك إصدار الطفل لاستجابة الخوف بالرغم من أن

المثير الجديد هو القط وليس الفأر القديم وذلك بسبب التشابه بين المثيرين، وقد أدت البحوث الكثيرة التي أحرزت حول تشابه المثيرات، أن هذا العامل له أهمية كبرى في الانتقال، ويؤدي في جميع الأحوال (سواء كانت المثيرات بصرية أو سمعية) إلى الانتقال الموجب بشرط أن تظل الاستجابة القديمة دون تغيير، وكلما قلت درجة التشابه المثيرات يقل مقدار الانتقال الموجب (على الرغم من عدم تغيير الاستجابة).

٢- درجة التشابه بين الاستجابات (تعميم الاستجابات)، أننا نحصل على أكبر مقدار من الانتقال السالب إذا كانت الاستجابة التي سبق تعلمها مقترنة مع مثير قديم يعاد تعلمها في الموقف الجديد مقترنة مع مثير قديم آخر، ويجب أن نلاحظ أن مقدار الانتقال الموجب الذي نحصل عليه من تعميم الاستجابة (في حالة التشابه القديم بين الاستجابتين) أقل من مقدار الانتقال الموجب الذي نحصل عليه من تعميم المثير، ومعنى هذا بصفة عامة أن من السهل أن يتعلم الإنسان الاستجابة لمثير جديد بطريقة قديمة من أن يوجد شكلاً جديداً من أشكال الاستجابة لمثير قديم، أي أن تعميم المثير أسهل من تعميم الاستجابة.

٣- درجة التشابه في المكونات العامة: توجد أنواع أخرى من ظواهر الانتقال ترتبط بدرجة التشابه بين الأعمال، إلا أن التشابه فيها لا يمكن تحليله على النحو السابق. وإنما يكون الانتقال دالة التشابه العام بين العملين، فمن الملاحظ مثلاً أن قدرة المرء على تعلم الأعمال الجديدة تتحسن إذا تدرب على أعمال متشابهة أو مرتبطة بها، فمثلاً إذا تدرب الطالب على حل المعادلات الخطية لعدة أيام، فإنه يصبح تدريجياً أكثر كفاءة في حل هذا النوع من المعادلات، هذا التحسن التدريجي في الأداء هو نوع من الانتقال يرتبط بما نسميه (تعلم كيفية التعلم)، ويمكن ملاحظته في كثير من الأعمال المختلفة التي تمتد من التعلم الصم إلى حل المشكلات، وتتمثل علاقات التشابه هنا في تعلم الطرق العامة في الحل أو زيادة الألفة بالموقف أو تكوين اتجاه معين أو زيادة الثقة بالنفس أو تكوين التأهب للتعلم أو زيادة الخمول أو التشابه في المعنى، ويسمى الانتقال في هذه الحالة بالانتقال اللاتوعى.

ثالثاً: الشروط الخاصة بطريقة التعلم:

توجد فئة ثالثة من شروط انتقال أثر التدريب تنصل بطريقة التعلم تعد ثانوية بالنسبة لشروط التشابه في الأعمال التي أشرنا إليها، ولا تحدث آثارها إلا بتوافر شروط التشابه هذا، هذه الشروط بلخصها فيما يلي:

١ - الفاصل الزمني بين العملين:

دلت الدراسات على وجود العلاقة بين طول الفترات الزمنية بين مواقف التعلم من ناحية وبين مقدار الانتقال من ناحية أخرى على أن مقدار آثار الانتقال واتجاهاته يظلان ثابتين تقريباً، مع اختلاف طول الوقت المنقضى بين العمل الأصلي والعمل الجديد، ويبدو الانتقال مستقلاً على أن تذكر للعمل الأصلي ويظل الأمر كذلك إلى الحد الذي يظل فيه عمل الانتقال لا يعتمد على تذكر عناصر نوعية من العمل الأصلي. أما إذا كان العمل الجديد يعتمد على تذكر عناصر نوعية من العمل السابق أو حين يختلف العمل الجديد عن العمل الأصلي في صورة تعميم استجابة، فإن مقدار الانتقال يخف كدالة للزمن المنقضى بين العملين، ويتخذ هذا الاختلاف صورة معينة في حالة الانتقال السالب، فقد لوحظ في التصميم التجريبي الذي يتطلب تعميم الاستجابة أن مقدار الانتقال السالب يتناقص كلما زاد الفاصل الزمني بين العملين حتى يصل الانتقال إلى الصفر، ثم يتحول إلى الانتقال الموجب حين يصل الفاصل الزمني إلى مدى طويل نسبياً.

٢ - درجة إتقان التعلم الأصلي:

أن الانتقال الموجب يتزايد مع زيادة ممارسة العمل الأصلي مع ملاحظة أن العمل الأصلي إذا مورس ممارسة ضئيلة في مقدارها يؤدي ذلك إلى الانتقال السالب ثم يصبح الانتقال صفراً مع زيادة لممارسة، ويتحول إلى الانتقال الموجب مع المزيد من إتقان التعلم الأصلي. وبصفة عامة فإن النتائج تعطي دالة ارتباطية بين درجة التعلم الأصلي ومقدار الانتقال السالب (مثلاً التدريب على استجابتين مختلفتين كما بينا) فإن مقدار التداخل يتناقص إذا تدرب المرء على الاستجابة الأولى وأتقنها قبل البدء في

التدريب على الاستجابة الثانية، ويكون التداخل في هذه الحالة أقل منه في حالة التدريب على الاستجابتين معا في وقت واحد، أو بالتتابع ومعنى هذا أن زيادة إتقان التعلم الأصلي تؤدي إلى اختزال مقدار الانتقال السالب حتى ولو كانت الشروط تؤدي إليه.

٣- تنوع العمل الأصلي:

يتساءل كثير من الباحثين عما إذا كان التدريب على أعمال أصلية متنوعة له أهمية في إحداث الانتقال، لقد أكدت الدراسات المبكرة التي أجريت عام ١٩٧٢م أن وجود درجة من التنوع في العمل الأصلي يؤدي إلى الانتقال الموجب، بشرط ألا يكون التنوع كبيراً، فقد لوحظ أن أكبر زيادة في الانتقال الموجب حدثت عندما يتحول المفحوص من أداء عمل أصلي واحد إلى أداء عمليين إلى خمسة أعمال، ثم إلى عشرة أعمال أصلية، ومعنى هذا أن زيادة الانتقال الموجب ترجع إلى عدد الأعمال الأصلية المختلفة التي يتم التدريب عليها.

٤- درجة صعوبة العمل الأصلي:

هل التدريب على عمل أصلي سهل أو صعب يؤدي إلى مقدار أكبر من الانتقال؟ هذا السؤال تصعب الإجابة عليه في الوقت الحاضر ربما لأن بعض الصعوبة ما زال من المسائل المعقدة في علم النفس التربوي المعاصر. وقد حاول الباحثين قياس الصعوبة في الأعمال الحركية البسيطة باستخدام مؤشر السرعة، فالأعمال التي يتطلب أدائها سرعة أكبر من غيرها تكون أكثر صعوبة. وقد وجد الباحثين أن التدريب الأصلي على عمل أبطأ أو أسرع يؤدي إلى أداء أسوأ في العمل الثاني، وكان الانتقال سالباً وكانت أفضل صور الانتقال حين يتشابه العمالان في السرعة (أي في الصعوبة).

الفصل الثامن

صعوبات التعلم

ما هي صعوبات التعلم: Learning Disabilities

الواقع أن هناك العديد من التعاريف لصعوبات التعلم، ومن أشهرها أنها الحالة التي يظهر صاحبها مشكلة أو أكثر في الجوانب التالية: القدرة على استخدام اللغة أو فهمها، أو القدرة على الإصغاء والتفكير و الكلام أو القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية البسيطة، وقد تظهر هذه المظاهر مجتمعة وقد تظهر منفردة، أو قد يكون لدى الطفل مشكلة في اثنتين أو ثلاث مما ذكر.

فصعوبات التعلم تعنى وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي (الدراسي) في مواد القراءة/ أو الكتابة/ أو الحساب، وغالباً يسبق ذلك مؤشرات، مثل صعوبات في تعلم اللغة الشفهية (المحكية)، فيظهر الطفل تأخراً في اكتساب اللغة، وغالباً يكون ذلك متصاحباً بمشاكل نطقية، ويبتج ذلك عن صعوبات في التعامل مع الرموز، حيث إن اللغة هي مجموعة من الرموز (من أصوات كلامية وبعد ذلك الحروف الهجائية) المتفق عليها بين متحدثي هذه اللغة والتي يستخدمها المتحدث أو الكاتب لنقل رسالة (معلومة أو شعور أو حاجة) إلى المستقبل، فيحلل هذا المستقبل هذه الرموز، ويفهم المراد مما سمعه أو قرأه، فإذا حدث خلل أو صعوبة في فهم الرسالة بدون وجود سبب لذلك (مثل مشاكل سمعية أو انخفاض في القدرات الذهنية)، فإن ذلك يتم إرجاعه إلى كونه صعوبة في تعلم هذه الرموز، وهو ما نطلق عليه صعوبات التعلم.

ويرى (Rivera, 1997) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فى الرياضيات "هم مجموعة من التلاميذ لا يميلون للأداء فى مستوى مسو لأقرانهم من العاديين، فهم يعانون من صعوبات فى المهارات الوظيفية والضرورية فى الحياة، وفى استخدام الاسر تيجيات المعرفة وما وراء المعرفة لحل المشكلات، الذاكرة وعملت الاسر جاع، مهارات التعميم مما يجعلهم غير قادرين على تطبيق المفاهيم والمهارات الرياضية لبرهنة وحل المشكلات الرياضية".

وقد أرجع (Worng, 1996) صعوبة تعريف الأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى واحدة على الأقل من المجالات الأربعة التالية: مشكلات تتعلق بالنواحي الإجرائية فى تعريف صعوبات التعلم، ومشكلات تحديد العمليات النفسية والمتطلبات المختلفة للفاحصين من المدرسين والباحثين ومشكلات بحثية فى مجال صعوبات التعلم.

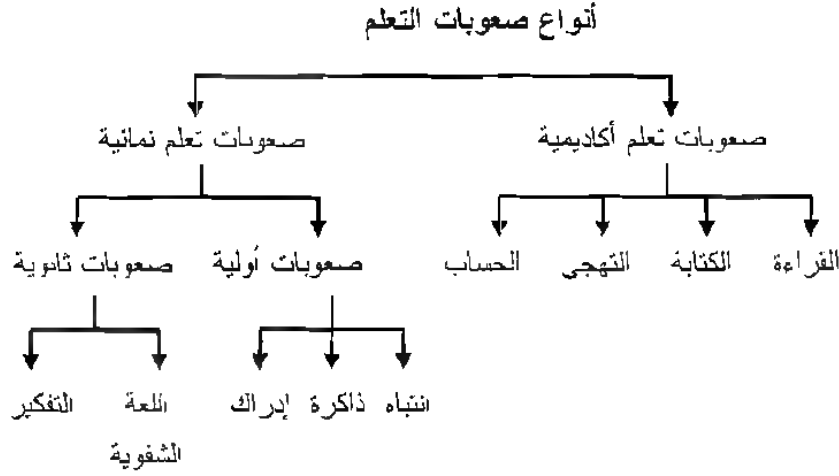
وجدير بالذكر أن صعوبة التعلم 'مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ فى الفصل الدراسى العادى يظهرون انخفاضاً فى التحصيل الدراسى عن زملائهم العاديين فى أنهم يتميزون بذكاء عادى أو فوق المتوسط، إلا أنهم يظهرون صعوبة فى بعض العمليات المتصلة بالتعلم، كلفهم أو التفكير أو الإدراك أو الانتباه أو القراءة أو الكتابة أو التهجى أو النطق أو إجراء بعض العمليات الحسابية أو فى أى المهارات المتصلة بكر من العمليات السابقة.

يستبعد من ذلك حالات الافراد ذو الإعاقات العقلية والمضطربون انفعالياً حيث إن صفة الإعاقة قد تكون سبباً مباشراً للصعوبات التى يعانون منها.

أنواع صعوبات التعلم:

تنقسم صعوبات التعلم إلى نوعين: النوع الأول: صعوبات تعلم نمائية وتشمل صعوبات (أولية) مثل الانتباه الإدراك- التذكر- التخيل- وصعوبات (ثانوية) خاصة باللغة الشفوية، التفكير .

والنوع الثانى: صعوبات تعلم أكاديمية تتمثل فى صعوبة تعلم الرياضيات أو الكتابة أو التهجى أو القراءة، كما هو واضح فى الشكل التالى:



شكل (٥)

صعوبات التعلم كما ذكرها "كيرك وجالير"
(Kirk & Gallagher, 1989: 186)

وقدم (فتحي الزيات، ١٩٨٩: ٤٥١-٤٥٢) تصنيفاً آخر لصعوبات التعلم فى أربعة أنواع حسب الخصائص السلوكية المرتبطة بكل نمط من حيث التكرار والأمد والنمط والمصدر، وهى:

١- صعوبات الانتباه والفهم والذاكرة.

٢- صعوبات القراءة والكتابة والتهجى.

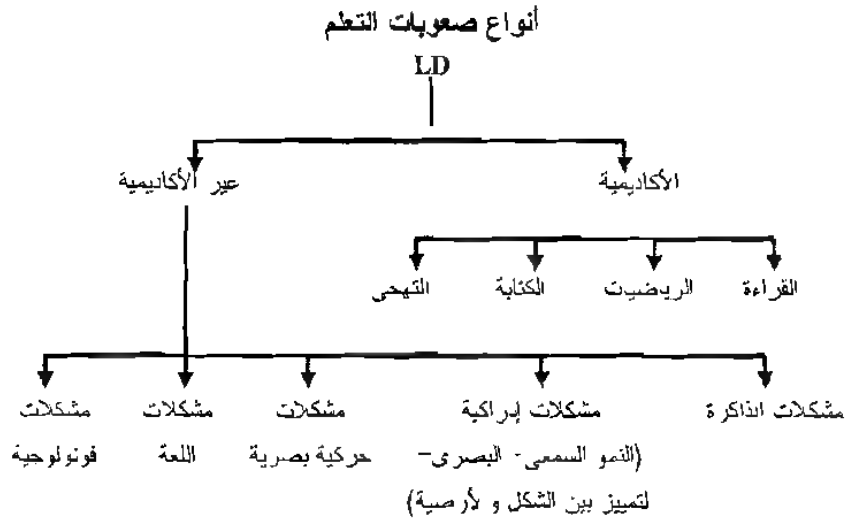
٣- ضعف الإنجاز والدافعية.

٤- الصعوبات الانفعالية العامة.

وقدم (Wong, 1996, 9) تصنيفاً آخر لصعوبات التعلم على أساس الأسباب الكامنة وراء هذه الظاهرة إلى نوعين هما:

١- صعوبات التعلم الأكاديمية وتشمل صعوبات الكتابة والتهجى والقراءة والرياضيات.

٢- صعوبات التعلم غير الأكاديمية: وتشمل المشكلات البصرية والحركية وشبكة اللغة، ومشكلات الذاكرة، ومشكلات فونولوجية.



شكل (٦)

صعوبات التعلم كما ذكرها (Wong, 1996)

هناك بعض الهيئات واللجان الحكومية قدمت تعريفات لصعوبة التعلم، أكدت فيها على الصعوبات الأكاديمية والنمائية، فقد أصدرت اللجنة المشتركة القومية لصعوبات التعلم National Joint Committee of Learning Disabilities بالولايات المتحدة الأمريكية تعريفاً لصعوبات التعلم عام ١٩٨١م ثم أدخلت عليه بعض التعديلات عام ١٩٨٨ نتيجة للتعبيرات التي طرأت على هذا المجال، وقد كانت التعديلات طفيفة وغير جوهرية، وهذا التعريف ينص على: أن صعوبات التعلم مصطلح شامل يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر في شكل صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية، وتعتبر هذه الاضطرابات ذاتية دخول الفرد، ويفترض أن تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي.

وقد تحدث صعوبات التعلم في أي مرحلة من مراحل حياة الفرد، كما قد تظهر لدى هؤلاء الأفراد مشكلات سلوكية في التنظيم الذاتي Self-Regulation، والإدراك الاجتماعي ولكنها في حد ذاتها لا تسبب صعوبات في التعلم.

وبالرغم من أن صعوبات التعلم قد تحدث متلازمة مع حالات الإعاقة الأخرى مثل قصور الإحساس أو التأخر العقلي أو الاضطرابات الانفعالية الحادة أو المؤثرات الخارجية مثل الاختلافات الثقافية أو التعليم غير الكافي أو الملل، فإنها ليست نتيجة مباشرة لهذه الظروف والمؤثرات.

وقد أوردت الحكومة الاتحادية للولايات المتحدة الأمريكية تعريفاً لصعوبات التعلم وهو المعمول به في المؤسسات التعليمية في كثير من دول العالم، وقد كان أول ظهور له من خلال قانون صدر عام ١٩٦٩م وقد تم تعديله عام ١٩٧٧م وأخيراً صدر القانون رقم (١٠١-٤٧٦) لعام ١٩٩٠م وقد تكون من جزأين:

الجزء الأول: أن الأطفال ذو الصعوبة في التعلم هم الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المشتملة على فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، ويظهر هذا الاضطراب في نقص القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجى، أو في أداء العمليات الحسابية، وهذه الاضطرابات قد تشمل حالات الإعاقة الإدراكية والإصابة المخية والخلل الوظيفي البسيط في المخ وعسر القراءة، ويجوز أن تكون الصعوبات ناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو عن تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي (أحمد أحمد عواد، ١٩٩٨، ٨٨).

وقد أكد الجزء الثاني من التحديد الفيدرالي على المعايير التي حددها مكتب الولايات المتحدة الأمريكية للتربية United States Office of Education عام ١٩٧٧م للتعرف على حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهي:

١- الطفل لا يصل مستوى تحصيله إلى مستوى أقرانه وذلك في مجال الخبرات التعليمية المعدة لقدرات هذا الطفل في هذا السن.

٢- وجود تباعد شديد بين مستوى تحصيل الطفل وبين قدرته العقلية الكامنة وذلك في واحدة أو أكثر من المجالات الآتية: التعبير اللفظي، الفهم اللغوي، التعبير الكتابي والمهارات الأساسية للقراءة، والعمليات الحسابية.

٣- لا يوصف الطفل بأنه يعاني من صعوبات في التعلم في حالة ما إذا كان هذا التباعد بين مستوى التحصيل وبين الذكاء ناتج عن إعاقة بصرية أو سمعية أو

حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي.

وقد حدد (سيد أحمد عثمان، ١٩٩٠، ٢٩-٣٢) حالات صعوبات التعلم من خلال عدة أعراض، هي:

١ - ضعف مستوى التمكن من المهارات أو المعلومات يكشف عنه سلوك التلميذ في تفاعلاته مع المدرسين والأقران وينعكس ذلك في أداء لتدريبات ودرجات الاختبارات.

٢ - لبطء في اكتساب المهارات والمعلومات المطلوبة.

٣ - الاضطراب في سير التعلم وعدم اليسر والتذبذب في ذلك بين ارتفاع الأداء وانخفاضه.

٤ - إحساس التلميذ بالعجز أثناء موضوع التعلم، وما يصاحب ذلك من شعور بالفشل وعدم الثقة بالنفس.

وقد عرف (محمود عبد الحليم منسى، ١٩٩٩، ١٢٩) صعوبات التعلم بأنها كل مشكلة تواجه المتعلم في عملية التعلم، وهي عبارة عن العقبات التي تواجه المتعلم، ومن شأنها أن تحد من جهده المبذول وتعمل على تثبيط نشاطه وتكون واحدة من أهم العوائق التي تقف في طريق تحقيق التعلم.

صعوبة تعلم القراءة

القراءة من أهم المهارات التي تعلم في المدرسة، وتؤدي الصعوبة في القراءة إلى الفشل في تعلم كثير من المواد الأخرى في المنهج، وحتى يستطيع لطلاب تحقيق النجاح في أي مادة يجب عليه أن يكون قادراً على القراءة، وهناك عدد من المهارات المختلفة التي تعتبر ضرورية لزيادة فاعلية لقراءة.

وتقسم هذه المهارات إلى قسمين:

- تمييز الكلمات.

مهارات الاستيعاب.

وكلا النوعين ضروريان في عملية تعلم القراءة. ومن لمهم في تدريس هاتين المهارتين أن لا يتم تدريبهما عن طريق المحاضرة، بل لابد من تدريب الطالب عليهما من خلال نصوص مناسبة بالنسبة له، مما يساعد الطالب على تجزئة المادة وربط أجزائها ببعضها البعض.

أنواع صعوبات القراءة:

١- الإدراك البصري:

الإدراك المكناني أو الفراغي: تحديد مكان جسم الإنسان في الفراغ وإدراك موقع الأشياء بالنسبة للإنسان وبالنسبة للأشياء الأخرى. وفي عملية القراءة يجب أن ينظر إلى الكلمات كوحدات مستقلة محاطة بفراغ.

٢- التمييز البصري:

لا يستطيع الكثيرون من الطلبة الذين يعانون من صعوبات في القراءة:

١- التمييز بين الحروف والكلمات.

٢- التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل (ن، ت، ب، ث، ج، ح).

٣- التمييز بين الكلمات المتشابهة أيضاً (عاد، جاد) ولابد من تدريب بعض هؤلاء

الطلبة على التمييز بين الحروف المتشابهة والكلمات المتشابهة.

ويجب أن نعلم الطلاب أن هناك بعض الأمور التي لا تؤثر في تمييز الحروف، وهي: (الحجم، اللون، مادة الكتابة).

ويلاحظ وجود مشكلات في التمييز البصري بين صغار الأطفال الذين يجدون صعوبة في مطابقة الأحكام والأشكال والأشياء.

وينبغي التأكيد على هذه النشاطات في دفاتر التمارين وفي اختبارات الاستعداد للقراءة لأهمية هذه المهارة.

٣- الإدراك السمعي:

- تحديد مصدر الصوت.

الوعي بمركز الصوت واتجاهه.

التمييز السمعي.

- القدرة على تمييز شدة الصوت وارتفاعه أو انخفاضه والتمييز بين الأصوات اللغوية وغيرها من الأصوات، وتشتمل هذه القدرة أيضاً على التمييز بين الأصوات الأساسية (الفونيمات) وبين الكلمات المتشابهة والمختلفة.
- تمييز الصوت عن غيره من الأصوات لشبيهة به، عملية اختيار المثير السمعي المناسب من المثير السمعي غير المناسب ويشار إليه أحياناً على أنه تمييز الصورة- الخلفية لسمعية.
- المرج السمعي، القدرة على تجميع أصوات مع بعضها بعضاً لتشكيل كلمة معينة.
- تكوين المفاهيم الصوتية، القدرة على تمييز أنماط الأصوات المتشابهة والمختلفة وتمييز تتابع الأصوات الساكنة والتغيرات لصوتية التي تطرأ على الأنماط الصوتية.

٤- التمييز السمعي:

- عدم القدرة على التمييز بين الأصوات اللغوية الأساسية من أهم ميزات الطلبة الذين يعانون من مشكلات سمعية في القراءة.
- عدم القدرة على تمييز التشابه والاختلاف بين الكلمات، فالأطفال الذين يعانون من مشاكل سمعية قد لا يستطيعون تمييز الكلمة التي تبدأ بحرف السين مثلاً من بين مجموعة من الكلمات التي تقرأ على مسامعهم، وبالإضافة إلى ذلك فإن هؤلاء الطلبة لا يستطيعون التمييز بين الكلمات المتشابهة التي تختلف عن بعضها بعضاً في صوت واحد فقط مثل (نام، قام، لام)، لذلك فإن معظم الاختبارات السمعية تركز على قياس هذه القدرة.
- ويعاني هؤلاء الطلبة (ذوو الاضطرابات السمعية) أيضاً من عدم القدرة على التمييز بين الكلمات ذات النغمة المتشابهة لأن ذلك يتطلب قدرة على تحديد التشابه السمعي بين هذه الكلمات، وتعتبر هذه القدرة واحدة من عدة مهارات يمكن تقييمها في سنوات المدرسة الأولى.

إن الطفل الذى يواجه صعوبة فى التمييز بين الأصوات العالية والمنخفضة أو بين أصوات الحيوانات أو أصوات السيارات سيواجه مشكلة فى تمييز الأصوات اللغوية عن بعضها بعضاً مثل (ص - ض - س - ش)

٥- مزج الأصوات:

يقصد بمزج الأصوات القدرة على تجميع الأصوات مع بعضها البعض لتكوين كلمات كاملة.

فالطفل الذى لا يستطيع ربط الأصوات معاً لتشكيل كلمات لا يستطيع جمع أصوات (ر، أ، س) لتكوين كلمة "رأس" على سبيل المثال، إذ تبقى هذه الأصوات الثلاثة منفصلة.

ومن الواضح أن مثل هؤلاء التلاميذ سيواجهون مشكلات فى تعلم القراءة، وكثيراً ما تحدث صعوبات القراءة عندما يتم التركيز فى التدريس على تعليم الأصوات منفصلة عن بعضها بعضاً. فقد يتعلم الطفل هذه الأصوات مفردة وبالتالى يصعب عليه جمعها معاً لتكون كلمة.

ويواجه طلبة آخرون من ذوى الاضطرابات السمعية أو اضطرابات الذاكرة صعوبة فى جمع أحراء الكلمة معاً بعد بذل جهد كبير لمحاولة تذكر الأصوات المكونة لهذه الكلمة و التمييز بينها.

تركز النشاطات التدريسية التى تهدف إلى تطوير القدرة على ربط الأصوات مع بعضها البعض على استخدام الكلمات فى سياقات ذات معنى من أجل زيادة احتمال جعل عملية الربط بين الأصوات تلقائية.

ويعتقد بعض الباحثين بضرورة كون هذه المهارة وغيرها من المهارات الأساسية تلقائية ليتمكن الطالب من التركيز على جوانب عملية الاستيعاب فى نص معين بدلاً من التركيز على عملية القراءة ذاتها.

٦- الذاكرة:

تشتمل الذاكرة على القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات لاستخدامها فيما بعد، وقد لاحظ (Harris & Sipay, 1985) أن ضعف مهارات الذاكرة من أهم ميزات الأفراد الذين يعانون من صعوبات فى القراءة.

فهؤلاء الطلبة لا يستعملون استراتيجيات تلقائية للتذكر كما يكون أداؤهم في اختبارات الذاكرة قصيرة المدى في الغالب ضعيفاً.

وهناك ارتباط في كثير من الأحيان بين مشكلات الذاكرة التي يعاني منها ذوو صعوبات التعلم وبين العمليات البصرية والسمعية المختلفة.

فقد تؤثر اضطرابات الذاكرة البصرية على القدرة على تذكر بعض الحروف والكلمات بينما تؤثر قدرة لذاكرة على تسلسل الأحداث وعلى ترتيب الحروف في الكلمة وعلى ترتيب الكلمات في الجملة، ومن ناحية أخرى فإن اضطرابات لذاكرة السمعية قد تؤثر على القدرة على تذكر أصوات الحروف وعلى القدرة على تجميع هذه الأصوات لتشكيل كلمات فيما بعد.

وقد يواجه لطلبة الذين يعانون من مشكلة في تتابع الأحداث المسموعة صعوبة في ترتيب أصوات الحروف، فقد يقوم هؤلاء لطلبة بتغيير ترتيب مقاطع الكلمة عندما يقرأونها.

قد يتخضع القدرة على استرجاع المعلومات من استراتيجيات الترميز غير الفاعلة، ومن التدريب أو ترتيب المعلومات، ومن كون المادة غير مألوفة أو من عدم الكفاءة في الية استرجاع المعلومات المخزونة، حتى ليصح التساؤل عما إذا كان بالإمكان دراسة الذاكرة وحدها دون الوظائف المعرفية الأخرى.

٧- القراءة العكسية للكلمات والحروف

يعتبر الميل إلى قراءة الكلمات والحروف (أو كتابتها) بشكل معكوس من المميزات المعرفية التي يتصف بها الذين يعانون من صعوبات في القراءة.

يميل هؤلاء الطلبة إلى قراءة بعض الحروف بشكل معكوس أو مقلوب وبخاصة الحروف (ب، ن، س، ص) وقد يقرأ هؤلاء الطلبة بعض الكلمات بالعكس (سار بدلاً من رأس)، وقد يستبدل بعضهم الصوت الأول في الكلمة بصوت آخر (دار بدلاً من جار).

وهناك مجموعة أخرى من هؤلاء الطلبة ممن يغيرون مواقع الحروف في الكلمة أو ينقلون صوتاً من كلمة إلى كلمة مجاورة، وكثيراً ما يتم تفسير ظاهرة القراءة المعكوسة بعدم القدرة على تمييز اليسار من اليمين. وتعتبر هذه الظاهرة مألوفة بين الأطفال في المرحلة الابتدائية وبخاصة عند بداية تعلم القراءة. ولكن هذه المشكلة تختلف عند ذوي صعوبات التعلم من حيث مدى حدوثها وفترة استمرارها، وإد يميل هؤلاء الأطفال إلى عكس عدد أكبر من الحروف والكلمات ولفترة زمنية أطول مما هي عليه الحال في الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات في التعلم

إن التدريس الجيد في البداية أمر ضروري لتشخيص هذه الصعوبات ومعالجتها، ومن الممكن تدريب الأطفال على اتباع الاتجاه الصحيح في القراءة باستخدام رسومات أو أشكال هندسية مختلفة لهذا الغرض. ولكي يتعلم الأطفال على مشاكل عدم تمييز الشكل والاتجاه لابد من إدراك تفاصيل أشكال الحروف وأنماط تجميعها مع بعضها بعضاً لتكوين كلمات.

٨- مهارات تحليل الكلمات:

إن القدرة على تحليل الكلمات بفاعلية من أهم المهارات لتعلم القراءة الجيدة. وتحدد مهارات تحليل الكلمات عادة بمدى تنوع الأساليب التي يتبعها القارئ. وتعتبر القراءة الصوتية من أكثر الأساليب شيوعاً، ويستخدم القارئ لجيد عدداً آخر من الأساليب منها:

التحليل البنيوي.

التعرف على شكل الكلمة.

استخدام الصور والإفادة من الكلمات المألوفة وتحليل السياق.

ونعني بالتحليل البنيوي تمييز الكلمات والتعرف عليها بتحليلها إلى الأجزاء المكونة لطولها وشكلها في عملية قراءتها. ويمكن الإفادة أيضاً من السياق الذي تستخدم فيه الكلمة في تحليل معاني الكلمات غير المألوفة. تختلف هذه العوامل في تحليل للكلمات في قيمتها من عامل لآخر، فمثلاً يعتبر أسلوب الإفادة من طول الكلمة وشكلها محدود الفائدة، بينما يمكن الإفادة من الطريقة الصوتية لمدة أطول.

إن الكثير من لطلبة الذين يعانون من صعوبات فى القراءة لا يستخدمون كثيراً من الأساليب استخداماً سليماً، وبعض هؤلاء الطلبة لا يحسن اختيار أسلوب التعامل مع الكلمات الجديدة التى يواجهها، ويعتمد بعضهم على أسلوب واحد فقط، ثم أنه لابد للطلاب الذى اعتاد على قراءة الكلمة جهرياً أن يتدرب على استعمال أساليب أخرى للتعامل مع الكلمات الجديدة.

وينبغى أن يهدف برنامج تدريب هؤلاء الطلبة على قراءة إلى تدريبهم على استخدام عدة أساليب فى آن واحد.

٩ - الكلمات المألوفة:

هى الكلمات التى يستطيع القارئ تمييزها بسرعة عندما يلحظها، وهى المفردات التى يتكرر استخدامها فى بصوص القراءة (أنت، قل، هو).

هناك كلمات يصعب قراءتها جهرياً لأن كتابتها تختلف عن طريقة قراءتها، مما يصعب من تحليلها، ولذلك فإن الطلاب يتعلمون هذه الكلمات كوحدة واحدة. أن القدرة على تمييز مثل هذه الكلمات تسهل عملية تعلم القراءة فى البداية.

وقد قام الباحث (Kulak, A. G. 1993) بإعداد قائمة بهذه الكلمات المألوفة، تشمل القائمة على خمس مجموعات موزعة بما يتناسب ومستوى الصفوف الخمس الأولى، وتعتبر الذاكرة البصرية مهمة لتعلم لكلمات المألوفة لأنها تشمل على عملية استذكار للملامح البارزة للمثير لبصرى، فلا يستطيع الطلاب الذين يعانون من ضعف فى الذاكرة لبصرية تمييز بعض الكلمات المألوفة لدى مشاهدتها، وهذه الصعوبة تصعب بشدة قدرة هؤلاء الطلبة على القراءة.

وكثيراً ما يقوم مثل هؤلاء الطلبة بتخمين الكلمة أو بقراءتها ببطء أو استبدالها بكلمة أخرى، وقد يفقدون المكان الذى كانوا يقرعون فيه، يضاف إلى ذلك بأن الطلبة الذين لا يعرفون الكلمات المألوفة معرفة جيدة سيعمدون على الطريقة الصوتية فى تحليل الكلمات التى لا تستخدم فيها هذه الطريقة لاختلاف كتابتها عن طريقة لفظها.

ومما يزيد الأمر صعوبة، أن اللغة الإنجليزية تحتوى على عدد كبير من هذه الكلمات. ولابد من تعليم هذه الكلمات للطلبة تدريجياً، وبخاصة الذين يعانون من صعوبات فى القراءة وذلك لأن تعليمهم عدداً كبيراً من هذه المفردات فى آن واحد يربكهم.

١٠ - الاستيعاب:

- مهارات الاستيعاب الحرفى:

يمكن اعتبار الصعوبات فى مهارة الاستيعاب لدى لطلبة الذين يعانون مشاكل فى القراءة صعوبات فى استيعاب النص بحرفيته، أى أنها صعوبات فى استذكار الحقائق والمعلومات الموحدة فى النص بشكل صريح.

وتتضمن القراءة الحرفية للنص مهارات كثيرة:

ملاحظة الحقائق والتفاصيل الدقيقة.

فهم الكلمات والفقرات.

تذكر تسلسل الأحداث.

اتباع التعليمات والقراءة السريعة لتحديد معلومات محددة.

- استخلاص الفكرة العامة من النص.

أيضاً فإن الطلبة الذين يعانون من صعوبات فى مهارات الاستيعاب الحرفية، فلا يستطيعون استذكار أو تحديد الفقرات التى تصف شخصاً أو مكاناً أو شيئاً ما، وقد يشعر هؤلاء الطلبة بالإحباط أيضاً عندما يحاولون البحث عن حقائق وتفاصيل دقيقة للإجابة عن أسئلة معينة.

- أسباب صعوبات الاستيعاب الحرفى:

عدم القدرة على فهم معانى كلمات كثيرة، يقول (Gang and Siegel, 2002) أن معانى المفردات من أهم العوامل فى الاستيعاب القرائى، فلا يستطيع بعض الطلبة أحياناً التمييز بين المعانى المختلفة للكلمة الواحدة. إن الخلفية المحدودة الخبرات تؤثر على عدد المفردات ومعانيها، فبعض لطلبة لا يعرفون معانى كلمات معينة لأنهم لم

يتعرضوا، لمثل هذه المفردات في خبراتهم الحياتية. ولابد أن يكون لهؤلاء الطلبة خبرة في مفاهيم تلك المفردات قبل معرفة المفردات نفسها.

- مهارات الاستيعاب التفسيري:

تشتمل هذه المهارات على:

- ١- القدرة على الاستنتاج والتنبؤ وتكوين الآراء، إن الصعوبات التي يواجهها دور صعوبات التعلم في الجوانب الميكانيكية للقراءة تحد من قدراتهم على الفهم الحرفي للنصوص، ناهيك عن الصعوبات التي تواجههم في مهارات الاستيعاب التفسيري، فقد يواجه بعضهم صعوبة بالغة في قراءة نص قصير، حتى إن الأسئلة الاستنتاجية تبدو بمثابة عقوبة لهؤلاء الطلبة (Agnew, et al. 2003) ذلك أن قراءة هؤلاء الطلبة البطيئة تركز اهتمامهم على تمييز الكلمات وعلى بعض الجوانب الميكانيكية الأخرى مما يؤدي إلى:
 - ٢ عدم القدرة على الاحتفاظ بالأفكار التي يتضمنها النص.
 - ٣ عدم فهم تلك الأفكار بسبب الانصراف إلى التعرف على الكلمة نفسها.

سيواجه الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم مشكلة في الاستيعاب الذي يتعلق بالمهارات التفسيرية وذلك لأنها عمليات معرفية عالية من جهة، ولأن هؤلاء الطلبة يعانون من عجز معرفي من جهة أخرى. ويترتب على هذه النتيجة منطقياً، أن يواجه هؤلاء الطلبة صعوبة في الاستنتاج ومقارنة الأفكار واستخلاص المعاني وتقييم نصوص القراءة وربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة، ومن المعروف أن التعامل على صعوبات الاستيعاب التفسيرية يتطلب إدخال استراتيجيات مهارات التفكير في البرنامج التعليمي للطلبة الذين يعانون من مثل هذه المشاكل.

المظاهر العامة لذوى صعوبات التعلم:

- اضطرابات في الإصغاء:

تعتبر ظاهرة شروذ الذهن، والعجز عن الانتباه، و لميل للتشتت نحو المثيرات الخارجية، من أكثر الصفات البارزة لهؤلاء الأفراد، إذ أنهم لا يميزون بين المثير

الرئيس و الثانوى، حيث يمل الطفل من متابعة الانتباه لنفس المثير بعد وقت قصير جداً، وعادة لا يتجاوز أكثر من عدة دقائق، فهو لاء الأولاد يبذلون القليل من الجهد فى متابعة أى أمر، أو أنهم يميلون بشكل تلقائى للتوجه نحو مثيرات خارجية أخرى، مثل النظر عبر نافذة الصف، أو مراقبة حركات الأولاد الآخرين شكل عام، نهدفهم يلاقون صعوبات كبيرة فى التركيز بشكل دقيق فى المهمات والتخطيط المسبق لكيفية إنهاؤها. وبسبب ذلك يلاقون صعوبات فى تعلم مهارات جديدة (Mayes, Calhoun & Crowell, 2000).

- الحركة الزائدة:

تميز بشكل عام الأطفال الذين يعانون من صعوبات مركبة من ضعف الإصغاء والتركيز، وكثرة النشاط، والانفعالية، وتعرف تلك الظاهرة باضطرابات الإصغاء والتركيز والحركة الزائدة (ADHD)، وهذه الظاهرة مركبة من مجموعة صعوبات، تتعلق بالقدرة على التركيز، وبالسيطرة على الدوافع وبدرجة النشاط (Barkley, 1997)، وعرفت حسب الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين (DSM-4: American Psychiatric Association, 1994) كدرجات تطورية غير ملائمة من عدم الإصغاء، والانفعالية والحركة الزائدة، عادة تكون هذه الظاهرة قائمة بحد ذاتها كإعاقة تطورية مرتبطة بأداء الحمار العصبي، ولكنها كثيراً ما تتوافق مع الصعوبات التعليمية، وليس بالضرورة أن كل من لديه تلك الظاهرة يعانى من صعوبات تعليمية ظاهرة (Barkley, 1997).

- الانفعالية والتهور:

مجموعة من هؤلاء الأطفال يتميزون بالتسرع فى إجاباتهم، وردود فعلهم، وسلوكياتهم العامة. مثلاً قد يميل الطفل إلى اللعب بالنار، أو القفز إلى الشارع دون التفكير فى العواقب المترتبة على ذلك، وقد يسرع فى الإجابة على أسئلة المعلم شفوية، أو الكتابية قبل الاستماع إلى السؤال أو قراءته، كما وأن البعض منهم يخطئون بالإجابة على أسئلة قد عرفوها من قبل، أو يرتجلون فى إعطاء الحلول السريعة لمشاكلهم بشكل قد يوقعهم فى الخطأ، وكل هذا بسبب الانفعالية والتهور (Levine and Reed, 1999; Lerner, 1993).

- صعوبات لغوية مختلفة:

لدى البعض منهم صعوبات في النطق، أو في الصوت ومخارج الحروف، أو في فهم اللغة المحكية. حيث تعتبر الدسلكسيا (صعوبات شديدة في القراءة)، وظاهرة الديسجر فيا (صعوبات شديدة في الكتابة)، من مؤشرات الإعاقات اللغوية، كما وبعد التأخر اللغوي عند الأطفال من ظواهر الصعوبات اللغوية، حيث يتأخر ستخدم الطفل للكلمة الأولى إلى ما يقرب الثالثة بالتقريب، علماً بأن العمر الطبيعي لبداية الكلام هو في عمر السنة الأولى.

- صعوبات في التعبير اللفظي (الشفوي):

يتحدث الطفل بجملة غير مفهومة، أو مبنية بطريقة خاطئة وغير سليمة من ناحية التركيب القواعدي، هؤلاء الأطفال يجدون صعوبة كبيرة في التعبير اللغوي الشفوي، إذ يجدهم يتعشرون في اختيار الكلمات المناسبة، ويكررون الكثير من الكلمات، ويستخدمون جملاً منقطعة، وأحياناً دون معنى؛ عندما يطلب منهم التحدث عن تجربة معينة، أو استرجاع أحداث قصة قد سمعوها سابقاً، وقد تطول قصتهم دون إعطاء الإجابة المطلوبة أو الوافية، إن العديد منهم يعانون من ظاهرة يطلق عليها بعجز التسمية (Dysnomia)، أي صعوبة في استخراج الكلمات أو إعطاء الأسماء أو الاصطلاحات الصحيحة للمعاني المطلوبة، فالأمر الذي يحصل لنا عدة مرات في اليوم الواحد، عندما نعجز عن تذكر بعض الأسماء أو الأحداث، نلاحظه يحدث عشرات بل مئات المرات لذوي الصعوبات التعلمية.

- صعوبات في الذاكرة:

يوجد لدى كل فرد ثلاثة أقسام رئيسة للذاكرة، وهي لذاكرة القصيرة، والذاكرة العاملة، والذاكرة البعيدة، حيث تتفاعل تلك الأجزاء مع بعضها البعض لتخزين واستخراج المعلومات وللمثيرات الخارجية عند الحاجة إليها، الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعليمية، عادة، يفقدون القدرة على توظيف تلك الأقسام أو بعضها بالشكل المطلوب، وبالتالي يفقدون الكثير من المعلومات، مما يدفع المعلم إلى تكرار التعليمات والعمل على تنويع طرق عرضها (Levine and Reed, 1999; Lerner, 2000).

- صعوبات فى التفكير :

هؤلاء الأطفال يواجهون مشكلة فى توظيف الاستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل التعليمية المختلفة، فقد يقومون بتوظيف استراتيجيات بدائية وضعيفة لحل مسائل الحساب وفهم المقروءة، وكذلك عند الحديث والتعبير الكتابي، ويعود جزء كبير من تلك الصعوبات إلى افتقار عمليات لتنظيم، لكي يتمكن الإنسان من اكتساب العديد من الحرات والتجارب، فهو بحاجة إلى القيام بعملية تنظيم تلك الخبرات بطريقة ناحية، تضمن له لحصول عليها واستخدامها عند الحاجة، ولكن الأولاد الذين يعانون من الصعوبات التعليمية وفى العديد من المواقف ينعثرون شكل ملحوظ فى تلك المهمة، إذ يستغرقهم الكثير من الوقت للبدء بحل الواجبات وإجراح الكراسات من الحقيقة، والقيام بحل مسائل حسابية متواصلة، أو ترتيب جملهم أثناء حديث أو الكتابة (Lerner, 1993).

مهارات الاستيعاب النقدي:

تشتمل هذه المهارات على إصدار القارئ أحكاماً قيمة مرتكزة على اتجاهاته وخبراته، ولاشك بأن قدرة القارئ على تحليل نصوص القراءة وتقييمها هى على مستويات الاستيعاب، وتشتمل مهارات الاستيعاب النقدي على عدة مهارات أخرى مثل:

١- الحكم على دقة المعلومات واستخلاص النتائج.

٢- التمييز بين الرأى والحقيقة.

٣- تقييم آراء الكاتب ومعتقداته.

ومن أفضل الأساليب فى تكوين الاستيعاب النقدي أن يقوم القارئ بمحاورة النص ومقارنته بنصوص أخرى أو تقييمه فى ضوء خبراته السابقة.

إن القراءة النقدية عملية ضرورية، إلا أن كثيراً من معلمى الطلبة الذين يعانون من صعوبات فى القراءة يغفلون هذه المهارة. ولنذكر فى هذا المجال أن كثيراً من هؤلاء الطلبة يواجهون يومياً مواقف تتطلب التفكير الناقد ومهارات القراءة المختلفة، ومن هذه المواقف: تقدير قيمة سلعة ما بدراسة ميزاتها دون الاعتماد على ما يقال فى

الدعاية عنها، تقييم مصادر المعلومات والتميز بين الحقائق والأراء وجميع هذه المهارات الفكرية تساعدنا في حياتنا الاجتماعية.

محكات التعرف على التلميذ ذوى صعوبات التعلم:

تتميز حالات صعوبات التعلم عن حالات الإعاقة الأخرى أو عن أشكال التخلف التربوى، فمن الضروري وصف أو تحديد الحالات التى تميز هذه الفئات من الأطفال، لذلك توجد بعض المحكات التى يجب التأكد منها قبل أن نحكم بوجود صعوبات التعلم، وهذه المحكات هى:

- ١- محك التباعد Discrepancy Criterion.
- ٢- محك الاستبعاد Exclusion Criterion.
- ٣- محك التربية الخاصة Special Education Criterion

أولاً: محك التباعد أو التباين Discrepancy Criterion

بناءً على محك التباعد تُشخص الصعوبة فى التعلم فى الحالات التى يبدو فيها واضحاً أن:

- ١- مستوى تحصيل الطفل يقل عن معدل تحصيل الأطفال الآخرين من نفس السن أو الحالات التى يتناسب فيها تحصيل الطفل مع قدرته فى وحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية مع التأكد من أن الطفل يتلقى خبرات تعليمية ملائمة لعمره الزمنى وقدرته العقلية.
- ٢- هناك تباعداً بين النمو العقلى العام أو الخاص والتحصيل الأكاديمى، وفى مرحلة ما قبل المدرسة عادة ما يلاحظ عدم الاتزان النمائى، فى حين يلاحظ التخلف الأكاديمى فى المستويات الصفية المختلفة.
- ٣- هناك تباعداً فى نمو بعض الوظائف العضوية مثل اللغة والحركة والانتباه والذاكرة والقدرة البصرية الحركية وإدراك العلاقات، حيث نجد الطفل ينمو بشكل عادى فى بعض هذه الوظائف ويتأخر فى الوظائف الأخرى، فمثلاً ينمو فى اللغة ويتأخر فى الإدراك البصرى.

طرق حساب التباعد بين التحصيل والقدرة العقلية:

ركزت معظم الدراسات التي تناولت مفهوم صعوبات التعلم على التباعد بين التحصيل الأكاديمي الفعلي والتحصيل الأكاديمي المتوقع من التلميذ في قدرته العقلية كمظهر رئيس لصعوبات التعلم، ومن لطبيعي أن يكون هذا التباعد شديداً، لكي نحكم بأننا أمام صعوبة في التعلم.

١- طريقة المستوى الصفى Grade Level Method

تضع المدارس نسبة مئوية أو درجة معيارية للانحراف بحيث إذا تأخر تحصيل الطفل عن هذه الدرجة يعد صاحب صعوبة في التعلم، فمثلاً تفترض مدارس ولاية نيويورك تباعداً بين القدرة والتحصيل مقداره ٥٠٪ حتى يُعد الطفل صاحب صعوبة في التعلم، وتعني هذه النسبة أن مستوى تحصيل الطفل لا يتعدى نصف ما هو متوقع منه في ضوء قدراته العقلية، ويختلف هذا التباعد باختلاف الصف الدراسي فهو في الصفوف الأولى أكثر خطورة من الصفوف العليا (محمد على كامل، ١٩٩٧: ٥٤).

٢ طريقة العمر العقلي الصفى:

تعتبر هذه الطريقة من أبسط الطرق في حساب مدى التباين بين قدرة الطفل المتوقعة وقدرته الحالية على القراءة، وتستخدم هذه الطريقة العمر العقلي الحالي مطروحاً منه (٥) سنوات عقلية، وعلى ضوء ذلك تصاغ المعادلة الآتية:

$$\text{المستوى الصفى المتوقع} = \text{العمر العقلي} - ٥$$

وذلك على اعتبار أن سن دخول المدرسة في أمريكا خمس سنوات، ولأن سن دخول المدرسة في مصر (٦) سنوات، ففي هذه الحالة سيتم حساب المستوى الصفى المتوقع بطرح (٦) سنوات من العمر العقلي (فاروق الزوسان، ١٩٨٧م، ٢٥٨).

٣- طريقة نسبة التعلم Learning Quotient

اقترح "ميكلبيست Myklebest" طريقة أخرى لحساب نسبة التباين وذلك باستخدام طريقة نسبة التعلم، ويمكن حساب نسبة التعلم من المعادلة التالية:

$$\text{نسبة التعلم} = \frac{\text{العمر الحقيقي (AL)} \times 100}{\text{العمر المتوقع (EL)}}$$

ويمكن حساب العمر المتوقع من المعادلة الآتية:

$$\text{العمر المتوقع} = \frac{\text{العمر العقلي} + \text{العمر الزمني} + \text{العمر الصفي}}{3} \times 100$$

٤- طريقة الدرجات المعيارية:

عرض كل من (Bush & Waugh, 1982, 361-364) خمس طرق أو صيغ رياضية لحساب التباعد بين الذكاء والتحصيل أحدهما طريقة الدرجات المعيارية، وتعتمد هذه الطريقة على تحويل درجات اختباري الذكاء والتحصيل إلى درجات معيارية حتى يصبح لها نفس المتوسط (صفر) وانحراف معياري (واحد) ثم طرح الدرجة المعيارية للتحصيل من الدرجة المعيارية للذكاء فإذا كان الناتج اُتْرَح أَكْثَر من انحراف معياري (واحد) فإن هذا يعني أن هناك تناوعاً حاداً بين الذكاء والتحصيل، وهذا يعد مؤشراً يؤهل الفرد للتربية الخاصة في فصول صعوبات التعلم.

مدى التباين = الدرجة المعيارية للذكاء - الدرجة المعيارية للتحصيل

ثانياً: محك الاستبعاد Exclusion Criterion

قد عرفت (نادية قطامي، ١٩٩٢، ٣٠٣) محك الاستبعاد على أنه يشير إلى عدم حتمال أن تكون صعوبات التعلم راجعة إلى واحد من الأسباب الآتية: التخلف العقلي أو الإعاقة الجسمية أو الإعاقة الانفعالية أو الحرمان الثقافي.

ويرى (على محمد الديب، ١٩٩٠: ٣٩) أنه عند تصنيف الأطفال لأغراض تعليمية والتعرف على من لديهم صعوبات خاصة في التعلم يجب أخذ البيئة و لَحْزَر لتجنب التشخيص والتصنيف الخطأ، فإن هناك حالات عديدة ينتج عنها تخلف تربوي، وقد تصنف ضمن صعوبات التعلم.

لذلك كان لابد من استبعاد الحالات التي تؤدي إلى تخلف تربوي والتي لا تصنف ضمن فئات صعوبات التعلم، فقد ذكر (فيصل محمد الرزاز، ١٩٩١، ١٣٢) أن محك الاستبعاد يعتمد على استبعاد الحالات التي ترجع إلى:

- ١- إعاقة عقلية Mental Retardation
- ٢- حالات الاضطراب النفسى الشديد Seious Emotional Disturbances
- ٣- إعاقة حسية Sensory Handicaps.
- ٤- حالات الحرمان البيئى والثقافى .Economic and Cultural Eeperivation
- ٥ حالات نقص فرص التعلم .Lack of Opportunity of Learn

ثالثاً: محك التربية الخاصة Discrepancy Criterion

يُعرِّفه (فاروق الروسار، ١٩٩٦، ١٧) بأنه مجموعة البرامج المتخصصة والتي تقدم لفئات من الأفراد غير العاديين، وذلك من أجل مساعدتهم على تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن وتحقيق ذواتهم ومساعدتهم فى التكيف.

ومحك التربية الخاصة كأحد المحكات التى تستخدم فى التعرف على الأطفال ذوى صعوبة التعلم والذين يحتاجون إلى برامج تدريبية تعليمية وعلاجية تصمم خصيصاً لمعالجة مشكلاتهم التعليمية الناتجة عن وجود بعض الاضطرابات النمائية لديهم والتي تمنع أو تعوق قدرة الطفل صاحب الصعوبة على التعلم، وغالباً ما تكون برامج فردية تختلف عما تقدم فى الفصل الدراسى العادى.

وجدير بالذكر أن هناك ثلاثة جوانب أساسية لابد أن تؤخذ بعين الاعتبار عند دراسة صعوبات التعلم التى تعتبر عائقاً نفسياً وعصبياً يتدخل فى تعلم الكلام أو اللعبة المكتوبة أو الإدراك أو السلوك الحركى، وهذه الجوانب هى:

- ١- وجود تباين واضح بين سلوكيات محددة والتحصيل أو التباعد بين التحصيل والقدرة.
- ٢- عدم تعلم الطفل باستخدام الطرق والمواد التعليمية الملائمة لمعظم الأطفال مما يستدعى توافر إجراءات خاصة.
- ٣- أن صعوبات التعلم ليست ناتجة بشكل أساسى عن تخلف عقلى أو إعاقات حسية أو مشكلات انفعالية أو نقص فرص التعلم.

وفي إطار برامج التعلم العلاجي الخاصة بالأطفال ذوي صعوبة في التعلم، حذت دراسة (عبد الرسول عبد الباقي عبد اللطيف، ٢٠٠٥) التي قام فيها بتصميم وتجريب برنامج للتعلم العلاجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات.

وقد سعى البرنامج إلى تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات بالصف الثاني الإعدادي بعض مهارات التفكير الرياضي من خلال تعليم التلميذ، كيف يتعلم وكيف يقرر ماذا يعمل؟ وكيف يعمل؟ من خلال استراتيجيات معرفية مكونة من سبع خطوات تسمى استراتيجيات حل المشكلات الرياضية.

١- قراءة المشكلة (Read The Problem (Comprehension).

٢- إعادة صياغة المشكلة وتفسير المسألة بلغة التلميذ Paraphrase Translation.

٣- تصور المشكلة ورسم صورة للمسألة Visualize Transformation.

٤- فرض الفروض ووضع خطة للعمل (Hypothesize (Planning).

٥ التقدير (التنبؤ) (Estimate (Prediction).

٦- إجراء الحسابات (Compute (Calculation).

٧- المراجعة (التقويم) (Check (Evaluation).

ويرتبط بكل استراتيجيات معرفية من الاستراتيجيات السبع السابقة استراتيجيات ما وراء معرفية ثلاثية الأجزاء تسمى استراتيجيات التنظيم الذاتي:

١- التعليم الذاتي (Self Instruction (Say to Myself).

٢ توجيه الأسئلة للذات (أسأل نفسي) (Self-Question (Ask Myself).

٣ مراقبة الذات (أراجع نفسي) (Self-Monitor (Check Myself).

ولذا فإن كل استراتيجيات معرفية يصاحبها استراتيجيات ما وراء معرفية ثلاثية الأجزاء، فعلى سبيل المثال: العملية الأولى: القراءة للفهم يصاحبها استراتيجيات ما وراء معرفية واستراتيجيات للتنظيم الذاتي ثلاثية تتكون من:

أقول: أقرأ المشكلة وإذا لم تفهما فم قراءتها مرة أخرى.

اسأل: هل قرأت وفهمت المشكلة.

أراجع: للتأكد من أنني فهمت المشكلة واستطعت الوصول إلى حلها.

تكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذاً وتلميذة، قسمت إلى مجموعتين (٣٠) تلميذاً وتلميذة (المجموعة التجريبية) و (٣٠) تلميذاً وتلميذة يمثلون المجموعة الضابطة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة هامة من النتائج هي:

نتيجة لتعرض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لبرنامج التعلم العلاجي، وبعد عملية المتابعة لأداء التلاميذ بانتهاء ١٥ يوماً، وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في كل من القياس القبلي والقياس البعدي في المتغيرات المعرفية وغير المعرفية، مما يدل على احتفاظ التلاميذ بما حققوه من مستويات جيدة في معرفة واستخدام هذه العمليات المعرفية في حل المشكلات الرياضية، وبما حققوه من تحسن في المتغيرات غير المعرفية (بدل الجهد، فعالية الذات والاتجاه نحو الرياضيات).

الاختبارات والمقاييس المستخدمة في تشخيص صعوبات التعلم:

توالى الأبحاث التي حاولت التعرف - تجريبياً - على فاعلية بعض الاختبارات والمقاييس في تشخيص صعوبات التعلم كبطارية قياس الأطفال "كوفمان"، ولتسى تستخدم في التنبؤ باضطرابات القدرة على أداء العمليات الحسابية البسيطة، واختبار وودكوك جونسون للقدرة المعرفية المعدل Woodcock Johnson Tests of Cognitive Ability Revised والذي يستخدم لقياس الذكاء عند ذوي صعوبات التعلم، أما "دبني" Denny 1997 فقد قام بعمل بطارية من الاختبارات للتمييز بين ذوي صعوبات التعلم في الانتباه والعاديين، ومن الاختبارات التي تستخدمها:

قائمة مراجعة سلوك الطفل Child Behavior Checklist.

مقياس مشكلات الانتباه Attention Problems Scales.

اختبار نوع الكلمة The Stroop Color-Ward Test.

اختبار حركة اليد The Hand Movement Test.

بطارية تقييم الأطفال Assessment Battery Children.

- مقياس سمعي بصرى Audiovisuals Checking Test.

وغيرها من الاختيارات التي استهدفت التعرف على ذى لصعوبة فى التعلم.

وفى ضوء المحكات الثلاث الرئيسية السابقة لتشخيص فئة ذوى صعوبات التعلم، أجريت العديد من الدراسات العربية، ومنها: لسيد عبد الحميد (١٩٩٦)، أحمد عشور (٢٠٠٢)، هويدا أنور (٢٠٠٢)، أمل عبد المحسن (٢٠٠٥)، سليمان رجب (٢٠٠٦)، وظلت هذه المحكات هى لسائدة والمعتمدة فى تشخيص ذوى صعوبات التعلم منذ الوقوف عليها، وحتى اللحظة الراهنة ولكن هنا يجدر التساؤل: ألا من محكات جديدة تضاف إلى أو تستبدل بها المحكات السابقة، خصوصاً فى ضوء التطور والتنامى المذهل فى الدراسات العربية والأجنبية وحوضها فى مناطق ومجالات تعدد شائكة بالنسبة لذوى صعوبات التعلم؟.

وفيما بلى بعض المقترحات لمحكات جديدة.

أولاً: محك التكامل بين النصفين الكرويين:

يتكون انمخ من نصفين أيمن وأيسر، حيث يتحكم النصف الأيمن فى الجزء الأيسر من الجسم، ويتحكم النصف الأيسر فى الجزء الأيمن من الجسم، والتلف الذى يصاب به النصف الأيمن يبدى إلى ضرر فى الجزء الأيسر والعكس.

وكل منطقة بالنصفين الكرويين لها وظائفها المختلفة، وأيضاً أسلوبها لمعرفى المتميز وطرق وأساليب مختلفة فى تجهيز ومعالجة المعلومات، وحل المشكلات، فنصف المخ الأيسر يختص بالعمليات التحليلية المنطقية واللغوية، بينما يختص صف المخ الأيمن بعمليات التفكير غير اللفظى كالعمليات البصرية- المكانية.

ويرتبط محك التشخيص المقترح هنا بفكرة السيادة النفسية، والتي تعنى الاعتماد على أحد النصفين الكرويين فى العمليات العقلية المعرفية وغير المعرفية كُثر من النصف الآخر وهو ما يشير إلى سيادة هذا لنصف عن النصف الثانى للمخ. وفى هذا الإطار يذكر أحمد عانة (١٩٨٨: ١٧٠-١٧١) أن السيطرة المخية تعنى أن المراكز العصبية الموجودة فى أحد النصفين الكرويين أكثر نشاطاً وتأثيراً فى سلوك الفرد من المراكز العصبية الموجودة بالنصف الآخر، وهذا يسمى النصف الأول بالنصف المسيطر، ويسمى النصف الثانى بالنصف غير المسيطر.

ويذكر بريان وبريان Bryan and Bryan (١٩٨٦: ٥٧) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم بعض الاضطرابات الوظيفية بأحد نصفي المخ، حيث يفترض أن التلاميذ ذوي الصعوبات في المهارات اللفظية ربما يكون لديهم اضطراب وظيفي بنصف المخ الأيسر. بينما نجد أن الفرد ذو النمط المتكامل هو الذي يجمع في أدائه بين وظائف النصفين الكرويين (خصائص لكل من النمط الأيسر والأيمن).

ومن هنا يمكن القول أن سيادة أحد النصفين الكرويين على الآخر هو مؤشر حقيقي لوجود صعوبة في التعلم، ومن ثم يعتبر محكاً تشخيصياً هاماً للتعرف على فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ويمكن تحقيق هذا المحك وتطبيقه من خلال استخدام مقياس أنماط التعلم والتفكير من إعداد تورانس وآخرون (Torrance et al ١٩٨٨).

وقد قامت هويدا أنور (٢٠٠٢) بدراسة استهدفت التعرف على مدى فعالية استخدام نمط التعلم والتفكير المسيطر كمدخل لتشخيص وعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط التعلم والتفكير المسيطر بين متوسط درجات مجموعة التلاميذ العاديين ومتوسط درجات مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نمط التعلم والتفكير (أيمن-أيسر - متكامل) بين متوسطات درجات القياس البعدي للمجموعة التحريية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية في النمط الأيسر والمتكامل ولصالح المجموعة لضابطة في النمط الأيمن.

وإنطلاقاً مما سبق، وفي ضوء نتائج الدراسات والتوجهات النظرية السابقة يمكن القول أنه علينا أن نتحرر من نمطية التشخيص السائدة ونخوض في اتجاه جديد قد يكون لنا السبق فيه.

ثانياً: محك اكتساب المفاهيم

يعد اكتساب الأطفال ذوي صعوبات التعلم للمفاهيم المختلفة دالة للنمو من ناحية ولتطورهم في الجوانب الأكاديمية من ناحية أخرى، فالتلاميذ الذين يظهرون ضعفاً في اكتساب المفاهيم اللغوية عادة ما يعانون من صعوبات في تعلم اللغة، وبالمثل فالتلاميذ

لذين يظهرون ضعفاً في اكتساب مفاهيم العد والحساب، غالباً ما يعانون من صعوبات تعلم في الرياضيات، وهكذا... التعرف على طبيعة اكتساب ونمو المفاهيم قد يكون مؤشراً قوياً على وجود صعوبة في التعلم.

وفي هذا الإطار يرى Ginsburg (1997) أن معظم البحوث التي أجريت في مجال تقييم الكفاءة في الرياضيات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد ركزت بشكل موسع على إجراء العمليات الحسابية، بينما لم يتم إجراء سوى عدد قليل من البحوث حول تقييم المفاهيم الرياضية، ونظراً لأن معرفة المفاهيم الأساسية تيسر وتسهل إجادة إجراء العمليات الحسابية، فإن فهم التلاميذ لمثل هذه المفاهيم يعتبر من المجالات الهامة التي يجب أن يتم تقييمها.

ويذكر عادل عبد الله (٢٠٠٧: ٦٤٧) أن بعض المقاييس التي تستخدم للفرز والتصنيف قد تزودنا بمعلومات تشخيصية أولوية مثل اختبار ميتروبوليتان التحصيلية Metropolitan Achievement Tests والتي أعدها بريسكوت وآخرون Prescott et al (١٩٩٢) حيث تضمن اختبارين فرعيين يتعلقان بالرياضيات يقيس أحدهما مهارات إجراء العمليات الحسابية، ويقس الآخر معرفة المفاهيم، وعندما يكون أداء التلميذ غير جيد على أحد هذين المقياسين للفرعيين دون الآخر، فإن الفرق بينهما في تلك الحالة يعكس ما يواجهه ذلك التلميذ من صعوبة، وكذلك اختبار المسح الأكاديمي متعدد المستويات Multi Level Academic Survey Test الذي أعده هاويل وآخرون Hawell et al (١٩٨٥) والذي يقوم على التحليل الشامل للمفاهيم، يوفر وسيلة ذات قيمة لتحديد جوانب ومجالات المشكلات أو الصعوبات المختلفة بالنسبة للتلاميذ.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول أن ضعف اكتساب المفاهيم دالة لصعوبة التعلم، ومن ثم نعد محكاً تشخيصياً جيداً وهاماً.

ولم يتوقف الأمر على تشخيص عينات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتعرف على المتغيرات النفسية والمظاهر السلوكية التي تميزهم عن غيرهم من أقرانهم، بل امتد الاهتمام إلى محاولة التوصل إلى أفضل تصورات علاجية، وبرامج تدريبية تقدم لهذه الفئة في سبيل لتخفيف من حدة لصعوبات لديهم، وذلك باعتبار أن تلك

الصعوبات هي من قبيل المشكلات التي تستلزم تدخلاً علاجياً، إما للجوانب المتمثلة في الصعوبات الأكاديمية أو تلك المرتبطة بالعمليات النمائية، ولذلك فالبرامج العلاجية التي استحدثت لتقديم رؤى أو تصورات خضعت للتجريب في كثير من الأحوال تعكس في النهاية مداخل أو استراتيجيات لتعليم ذوي صعوبات التعلم بشقيها (النمائي الأكاديمي).

الباب الرابع

البنية المعرفية والعمليات المعرفية

الفصل التاسع: البنية المعرفية

الفصل العاشر: الانتباه

الفصل الحادي عشر: الذاكرة

الفصل الثاني عشر: التفكير

الفصل التاسع

البنية المعرفية

مقدمة:

حظيت البنية المعرفية باهتمام العديد من الباحثين فى مجال علم النفس المعرفى مما جعلهم يتناولونها بالدراسة والبحث، للتعرف على ماهيتها، أبعادها وطرق قياسها، وعلاقتها بتجهيز ومعالجة المعلومات، ورغم ذلك فإن هذا الاهتمام الشديد من قبل الباحثين كان نتيجة أن اختلفت تعريفاتها وتتنوع بتنوع وتعدد الباحثين، ونتج عن ذلك عدم وجود تعريف يتفق عليه الجميع.

تعريف البنية المعرفية Cognitive Structure

فقد عرفها "أنور محمد الشرقاوى" (١٩٨٨، ١٨١) على أنها عبارة عن إطار يتضمن مجموعة منظمة من الحقائق والمفاهيم والتعميمات.

وعرفها "فتحى مصطفى الزيات" (١٩٩٧، ٥٢٩) بأنها كم المفاهيم والحقائق والقوانين والمعلومات والمعطيات الإدراكية التى تمثل المحتوى المعرفى، بما تنطوى عليه من كم الترابطات والتميزات ومستوياتها التنظيمية التى تعكس نوعاً من التكامل والاتساق المعرفى بحيث تشكل كل هذه الخصائص أو الأبعاد الطبيعية الكيفية للبناء المعرفى للفرد.

كما عرفتها 'أمنية إبراهيم شنبى' (١٩٩٧، ١٨) على أنها تفاعل المحتوى المعرفى للفرد وما ينطوى عليه هذا المحتوى من خصائص مادية وتنظيمية مع

العمليات المعرفية التي تتعامل إلى أقصى مدى مع هذا المحتوى، ويقصد بالخصائص المادية والتنظيمية لهذا المحتوى درجة ترابط، وتنظيم، وتمايز، وتكامل، وثبات، وكم، وكيف الخبرات المعرفية الماثلة في البناء المعرفي للفرد.

ويعرفها "حمدي عبد العظيم البنا" (١٩٩٨) بأنها ما يوجد في ذهن التلميذ من مفاهيم وأفكار وما يقوم عليها من ارتباطات وعلاقات مطلوبة لحل مشكلة ما أو سؤال معين.

وينظر Shavelson إلى البنية المعرفية على أنها تكوين فرضي يشير إلى طريقة ترابط وتنظيم المفاهيم والمعلومات في الذاكرة طويلة المدى، ويستدل على طبيعة البنية من نتائج هذا التنظيم (Tsai & Huang, 2001).

والبنية المعرفية عند Underwood هي منظومة للمعلومات الحقائقية والإجرائية تقوم بتحليل وتجهيز المعلومات المنقولة إليها وتؤدي وظائف مثل الإدراك والتفسير وحل المشكلات والتحكم في الفعل، وهي تعتمد في جوهرها على خبرات الفرد الماضية واستعداداته العقلية والمعرفية (أحمد البهي السيد، ٢٠٠٥، ٥٨).

أما نحن فنرى تعريف البنية المعرفية على النحو التالي: تكوين فرضي يشير إلى أطر مرجعية من المفاهيم والقواعد والنظريات التي تمكن الفرد من اشتقاق واستنتاج الاستراتيجيات التي من خلالها يتم التفاعل بكفاءة في مواقف التعلم بشكل خاص والتوافق مع مواقف الحياة اليومية بشكل عام.

أبعاد البنية المعرفية:

تمثل الأسس المعرفية لأولية لحدوث التعلم والتعامل مع المهام لمعرفية، واختلاف الأفراد في بنيتهم المعرفية ما هو إلا اختلاف في خصائصها وأبعادها المادية والتنظيمية، والتي تشمل: الكم، الكيف، الترابط، التكميل المعرفي، التنظيم والثنائ النسبي. وفيما يلي توضيح لتلك الأبعاد.

١- الكم المعرفي Cognitive Quantity

يعرفه "فتحى مصطفى الزيات" (١٩٩٦، ٢٩٩) بأنه عدد المفاهيم والحقائق والقواعد والقوانين والمعطيات الإدراكية التى تشكل المحتوى المعرفي المرتبط بمجال معين محل البناء المعرفي للفرد، وهو ما أسماه أوزابيل "Auzaubel" الخواص الكمية للمعرفة.

وترى "أمنية إبراهيم شلبي" (١٩٩١، ٢٦٢) أن ثراء البنية المعرفية من حيث الكم يؤدي إلى زيادة عدد العلاقات البنائية القائمة بين المفاهيم والحقائق والقواعد والقوانين المرتبطة بمحتوى معرفي معين، فتمكن المتعلم من اشتقاق واستنتاج أنماط من العلاقات الفعالة التى تمكنه من اختيار أو انتقاء الاستراتيجيات التى يمكن من خلالها التعامل بكفاءة وفاعلية مع متطلبات موقف التعلم سواء كان هذا الموقف يستهدف استرجاع المعلومات أو حل المشكلات.

وأشارت (Tsai, ١٩٩٨) إلى أنه يمكن زيادة ثراء البنيات المعرفية للتلاميذ عن طريق استخدام استراتيجية التعلم ذى التوجه البنائي.

وأشار "فتحى مصطفى الزيات" (١٩٩٦، ٤١٦) أن البنية المعرفية تعنى شيئاً مختلفاً عن المحتوى المعرفي، وقد يكون المحتوى المعرفي للفرد أو مجموعة من الأفراد واحداً، ولكن بالضرورة تكون البنية المعرفية لكل منهم مختلفة نتيجة اختلاف تجهيز ومعالجة المعلومات بفعل العمليات المعرفية، وما ينشأ عن تفاعل العمليات مع المحتوى من مدى واسع للفروق الفردية فى التنظيم والترابط والتكامل والتمايز والاتساق.

وفى ضوء ما سبق يمكن تعريف الكم المعرفي على النحو التالي: هو الثروة المعرفية التى اكتسبها الفرد من مواقف التعلم داخل المدرسة وخارجها (حقائق ومفاهيم وقواعد ونظريات) وهى تختلف من عمر زمني إلى آخر ومن ثقافة إلى أخرى.

٢- الكيف المعرفي Cognitive Quality

يقصد به الخصائص النوعية للمحتوى المعرفي والتى يتوقف عليها بالضرورة تجهيز ومعالجة المعلومات الواردة للمخ بهدف توظيفها فى حل المشكلات.

يرى "أوزايل" كيف المعرفى يمثل الخواص التنظيمية للمحتوى المعرفى، ويقصد به الخصائص النوعية والتنظيمية للفرد، حيث يتفاعل الكم المعرفى مع خواص تنظيم هذا الكم لينتج الطبيعة الكيفية أو النوعية للبناء المعرفى للفرد.

وقد أشارت العديد من الدراسات (Richard, et al, 1994)، (أمينة إبراهيم شلبنى، ١٩٩٧)، (فتحى مصطفى الزيات وآخرون ١٩٩٧)، (منتصر صلاح ٢٠٠٢) إلى أهمية دراسة الخصائص الكيفية والتنظيمية للمعارف داخل البناء المعرفى مفترضة عدة فروض، منها:

١- أن ثراء البنية المعرفية لا يعنى بالضرورة قابليتها للاستخدام بفاعلية فى تجهيز ومعالجة المعلومات الوافدة وحل المشكلات، حيث إن استخدامها بفاعلية فى حل المشكلات وتجهيز المعلومات يتوقف على خصائصها الكيفية (الترابط، التمايز، التنظيم، التكامل) فالبنية المعرفية الثرية غير المترابطة (مفككة ومنعزلة) تؤثر سلبياً على أداء الفرد فى حل المشكلات ومعالجة المعلومات.

٢ الخصائص الكمية للبنية المعرفية وأيضاً تنظيم البنية المعرفية (الخصائص الكيفية) يؤثران فى نشاط حل المشكلات.

٣- الترابط المعرفى Cognitive Association

ذكرت "رمزية الغريب" (١٩٩٤، ٥٣٠) أن استخدام الترابط فى التعلم يساعد على سرعة التقدم فى التعلم، فربط الفرد بين الموقف الحاضرة ومواقف الخبرات السابقة يساعد على التعلم، ويدو تأثير هذا العامل واضحاً فى التعامل مع مادة التعلم بطريقة آلية مثل المقاطع التى لا معنى لها، فقد يفشل الفرد فى تعلمها أو حفظها فى ظل عدم الترابط بينها وبين أشياء مألوفة ذات معنى خاص فى خبراته اليومية.

كما يرى 'جابر عبد الحميد' (١٩٩٧، ٢٥٨) أن مكونات اكتساب المعرفة هى العمليات التى تستخدم فى تعليم معلومات جديدة ناتجة أو مترابطة منطقياً وهى تشمل على عمليات مثل الترميز الانتقائى والذى يستطيع الفرد بواسطته أن يميز بين المعلومات التى لها صلة بالموضوع والتى ليس لها صلة به فى المادة المتعلمة

والمقارنة الانتقائية التي بواسطتها يصل الفرد بين المعلومات الجديدة التي تم ترميزها بمعلومات قديمة كانت جزءاً من قاعدة الفرد المعرفية.

وقد أشار "وائل عبد الله محمد" (٢٠٠٥، ٣٠٢) إلى أن التلميذ يبني المعرفة العلمية التي اكتسبها بنفسه لأن التعلم البنائي هو التعليم القائم على المعنى، أي أن التعليم القائم على الفهم، فالتلميذ يربط معلوماته ومعارفه السابقة مع المعلومات الجديدة، ويكون بناءً معرفياً حديداً.

كما أشارت دراسة (Zohar, 2006) إلى أن التعلم القائم على الفهم يساعد التلميذ على تكوين الكثير من الترابطات المتنوعة والمعقدة سواء بين المفاهيم التي يدرسونها في المدرسة أو بين مفاهيم المدرسة ومفاهيم الحياة اليومية.

ونحن نرى أن المقصود بالترابط المعرفي، مدى قوة ارتباط المعلومات القادمة إلى المخ بالمعلومات والمعارف السابقة عليه. ينتج عنه تعلم بنائي قائم على المعنى يسهل على المتعلم تكوين كثير من الترابطات الجديدة تكون أساساً لبيئة معرفية قوية.

٤- التكامل المعرفي Cognitive Discrimination

يرى كل من (Richard, et al, 1994) أن التكامل هو القدرة على إحداث ترابطات مختلفة بين عناصر المعرفة بحيث تظهر كل مجموعة مركبة على أنها وحدة ببيها وبين غيرها علاقات تبادلية.

وقد أوضح "فتحى يوسف مبارك" (١٩٩٥، ١٣٨-١٤١) أن التكامل المعرفي في المناهج الدراسية له ثلاثة أبعاد يمكن تحديدها باختصار فيما يلي:

١- مجال التكامل Integration Scope

وأهم مجالات التكامل هي:

أ التكامل على مستوى المادة الدراسية الواحدة، يحدث هذا النوع من التكامل بين محتوى وخبرات المادة الدراسية الواحدة، ويكون مركزاً حول أحد موضوعاتها.

ب- التكامل بين مادتين دراسيتين ينتميان إلى مجال دراسي واحد، يمكن أن يحدث هذا التكامل بين فرعين من فروع المادة الدراسية الواحدة مثل لتكامل بين الكيمياء والطبيعة في موضوع معين.

ح- التكامل بين جميع المواد الدراسية التي تنتمي إلى مجال واحد، وفي هذا المجال يتحقق التكامل بين جميع المواد الدراسية التي تقع في مجال دراسي واحد كالتكامل الذي يحدث بين جميع فروع العلوم أو الرياضيات.

٢- شدة التكامل Integration Power

ويقصد بها درجة الربط بين مكونات المنهج وتتباين هذه الدرجة ما بين التناسق والترابط والإدماج.

أ - درجة التناسق: وذلك عندما يكون هناك منهجان يدرسان متعاقبان ويستفاد من أحدهما في الآخر، ولهما نفس الأهداف، ويعتبر التناسق أدنى مراتب الشدة في التكامل.

ب- درجة الترابط: وذلك عندما تنظم مجموعة من الموضوعات حول حط فكري واحد فتكون حينئذ مترابطة، وهي مرتبة أعلى من التناسق.

ج- درجة الإدماج: يحدث إذا تناول المنهج عناصر تداخلت بحيث يصعب إدراك الفواصل بين فروعها.

٣- عمق التكامل Integration Depth

إن التكامل يكون عميقاً وكاملاً Full Integration إذا ما كان الارتباط قوياً بين أي منهج دراسي وبقية المناهج الأخرى، وهذا الارتباط لا يتأتى إلا إذا ركزت الدراسة حول محاور عامة وواسعة، كأن تدور حول مفاهيم معينة.

وأشارت نتائج دراسة كل من (Tsai et al., 2001) إلى أن الخبراء يمتلكون بيانات معرفية أكثر تكاملاً تمكنهم من حل مختلف المشكلات حيث يتميز الخبراء Experts في حلهم للمشكلات عن المبتدئين Novices بتطبيق المعادلات، كما أنهم يحدثون تكاملاً لمعلوماتهم لتنتج خطاً أكثر تكاملاً.

كما أشارت نتائج دراسة 'علا حمدي السمان' (٢٠٠٣، ١١٥) إلى أن التكامل المعرفي عملية عقلية تقوم على تكوين علاقات تكاملية بين المفاهيم والمصطلحات، الحقائق، والقواعد، وبالتالي فإنه من المنطقي أن ثراء البنية المعرفية وازدياد المفاهيم، والمصطلحات، الحقائق (الكم المعرفي) يؤدي إلى زيادة تكوين العلاقات التكاملية، وأن التلاميذ ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع يمتلكون بنيات معرفية أكثر تكاملاً، كما أنهم يستخدمون استراتيجيات معالجة للمعلومات عالية المستوى (المقارنة، التفسير).

وقد أشارت (Novak, 2002) إلى أن قيام المتعلمين بتحويل المعارف المكتسبة إلى معاني تساعد على تحقيق التكامل بين المعرفة المكتسبة والمعرفة الحالية. وبالتالي تسكين للمعارف الجديدة في البنيات المعرفية للمتعلمين، لذلك فإن عدم توافر التكامل المعرفي بين المفاهيم يؤدي إلى وجود صعوبات في اكتساب المفاهيم الجديدة وتسكينها داخل البنية المعرفية، حيث تصبح المفاهيم والمعلومات مفككة ومنعزلة، مما يؤدي إلى عدم القدرة على تطبيق المعرفة المكتسبة في المواقف الجديدة.

وأخيراً: يقصد بالتكامل المعرفي درجة العلاقة القائمة بين محتوى مادة دراسية ومحتوى مادة دراسية أخرى 'كثير ينتميان إلى مجال دراسي واحد مثل التكامل في العلوم الطبيعية (كيمياء، فيزياء، رياضيات) والتكامل في العلوم الإنسانية (علم النفس وعلم الاجتماع... إلخ).

٥- التنظيم المعرفي Cognitive Organization

يذكر "أنور الشوقاوي" (١٩٨٨، ١٨٠) أن استقرار المعلومات والمفاهيم في البنية المعرفية يسهم في إتمام عملية الاحتواء للمعلومات الجديدة التي تقدم للمتعلم، وهذا بدوره يساعد على تمييز المستويات الثلاثة للبناء المعرفي، وهي مستوى المعلومات والمفاهيم الأكثر عمومية، ثم مستوى المعلومات الأقل عمومية، وأخيراً مستوى وحدات المعلومات الأكثر تخصصاً وتحديداً، وهذه هي مستويات النظام الهرمي عند أوزايل.

وقد أشارت دراسة (حافظ عبد الستار، ١٩٨٩)، (سعيد سرور، ١٩٩٤)، (Conway, 1997) إلى تعدد أنماط تنظيم المعلومات كالتالى:

- ١- التنظيم العشوائى Random Organization: ويتميز بغياب أى تصنيف أو ترتيب للمعلومات.
 - ٢- التنظيم الهرمى Hierarchical Organization: وهو تنظيم قوى يتميز بالعديد من المكونات فى مستويات شجرية مترابطة تتدرج من العام إلى الخاص.
 - ٣- التنظيم المتسلسل Serial Organization: ويتميز بترتيب أولى مثال لعدد من الوحدات المتسلسلة داخل مدى الاستيعاب وترتبط تتباعاً بالهدف.
 - ٤- التنظيم الفئوى Categorical Organization: وهو تنظيم تصنيفى قوى يتميز بمستويين من المكونات ترتبط فيما بينها بعدد من الخواص.
 - ٥- التنظيم الارتباطى Creational Organization: ويتميز بتناسق ترتيب الارتباطات فى اتجاهات متعددة ولا يزيد عدد الوحدات عن ثلاث أو أربع، فتظهر سنة ارتباطات عند وجود ثلاث وحدات من المعلومات، وتهدف لمعرفة المنظمة إلى إدراك العلاقات التى تربط بين المعارف والمعلومات فى كل مجال من مجالات المعرفة، بل وبين هذه المجالات أيضاً، وبذلك يحقق الانتباه فى عملية التعليم والتعلم على الأفكار والمفاهيم الرئيسية أو تلك المفاهيم العلمية الواحدة، الأمر الذى يستوجب اختيار المحتوى وتخطيطه وتنظيمه بالشكل الذى يحقق الأهداف، وأن تشمل على نماذج لمواقف التى تؤدى إلى تكوين وتنظيم المفاهيم فى بنية هرمية منظمة ذات لبنات أفقية ودعامات رأسية تتنامى حتى قمة المفهوم الرئيسى.
- وانتفتت نتائج دراسة كل من (Snyder (2000)، William (2006) على أن هناك اختلافات بين الخبراء والمبتدئين فى تنظيم المعارف داخل البنية المعرفية، فالخبراء يقوموا بتنظيم معرفتهم المرتبطة بالموضوع مثل المعادلات والتعريفات والإجراءات بشكل هيراكلى متدرج أسفل المفاهيم الأساسية، أما المبتدئون فيعتمدوا فى تنظيم معرفتهم على الخصائص السطحية بدلاً من الإطار المفاهيمى.

وتخصص عملية تنظيم المعلومات لعدد من العوامل بعضها يتعلق بالمفحوص وما لديه من بناء معرفي، ويسمى هذا النوع من التنظيم بالتنظيم الذاتي Subjective والبعض الآخر يتعلق بطريقة العرض، ويسمى هذا النوع بتنظيم العرض Method of Presentation.

إن المادة المتعلمة التي يمكن تنظيمها أو القابلة للتنظيم بأي أسلوب يكون تذكرها أيسر من تلك التي يصعب تنظيمها أو الأقل قابلية للتنظيم، ومع ذلك، إن لم يكن هناك تنظيم مسبق لبعض الفقرات المتعلمة فإن المفحوصين يبتكرون بعض التراكيب التي تعكس ميلهم إلى تنظيمها على نحو ما في إطار ما يسمى بالتنظيم الذاتي للمادة المتعلمة، وعلى ذلك يمكن القول أن تنظيم المعلومات ييسر عملية الحفظ والتذكر، وأن التنظيم هو ترميز أبعد ومستوى أعمق لتجهيز ومعالجة المعلومات.

وعليه يمكننا أن نستخلص تعريفاً للتنظيم المعرفي بأنه: قدرة الفرد على إدراك العلاقات بين الحقائق وترتيبها في مستويات يبدأ بمستوى المعارف الأولية الأكثر تخصصاً، يليه مستوى المعارف الطائفية، وينتهي بمستوى المعارف الأكثر عمومية الذي يعبر عن القوانين والنظريات كل في تنظيم هيراركي.

٦- الثبات النسبي Cognitive Stability

يقصد به مدى اتساق نواتج البناء المعرفي للفرد عند معالجته لمختلف المشكلات أو الأسئلة أو المواقف. أو بمعنى آخر مدى وصول محتوى البنية المعرفية للفرد إلى مستوى الإتقان الناتج عن تنظيمه لأفكاره وترابطها واتساقها، الأمر الذي ييسر له معالجة المعلومات وفهمها ويضفي عليه نمطاً مميزاً لشخصيته.

ويشير أنور محمد الشرفاوي" (١٩٨٨، ١٧٩) أنه كلما كانت الأفكار والمعلومات الرئيسية والمفاهيم العامة الموجودة أصلاً في البناء المعرفي لدى المتعلم واضحة وثابتة ومنظمة ومتصلة بما يراد تعلمه، فإن عملية الاحتواء للمعلومات الجديدة تتم بدرجة كبيرة من الفاعلية، مما يسهل عملية التعلم القائم على المعنى، كما أن ثبات ووضوح واستقرار المعلومات الجديدة في البنية المعرفية، تجعل المتعلم أكثر قدرة

على التمييز بين أبعاد الموقف التعليمي الجديد، وما يرتبط به من معلومات ومفاهيم، وما يوجد لدى المتعلم في بنائه المعرفي من معلومات ومفاهيم سابقة.

من هنا يمكن القول: أن الثبات المعرفي يتسم بالخصائص الآتية: ثبات ووضوح و استقرار المعلومات في البنية المعرفية يعتمد على التفاعل بين المعلومات انقديمة والمعلومات الجديدة، وكلما نمت عملية احتواء المعلومات الجديدة بكفاءة، كلما أدى ذلك إلى التعلم القائم على المعنى وزيادة قوة المتعلم على التمييز بين أبعاد الموقف التعليمي الجديد.

البنية المعرفية ونظريات التعلم

البنية المعرفية لدى أوزابل Auzubel

يرى "أوزابل" (١٩٨٠) أن الشيء يكون له معنى لا عندما يستثير فينا استجابات مرتبطة بأشياء أخرى (الفهم السلوكي) وإنما يكون له معنى حينما يثير صورة في محتوى الوعي مكافئة للشيء بالمثل، فإن المفهوم أو التصور يكتسب المعنى السيكولوجي أو (الحقيقي) عندما يكون معادلاً أو مكافئاً لفكرة موجودة سلفاً في العقل، وفي كلتا الحالتين يعتمد المعنى على وجود تمثيل مكافئ في العقل، وهو ما نسميه بالبنية المعرفية.

كما يرى أوزابل أن البنية المعرفية تتكون من تصورات أو مفاهيم أو أفكار ثابتة ومنظمة بدرجة أو بأخرى، ويفترض أن طبيعة هذا التنظيم هي طبيعة معرفية متدرجة تكون فيها المفاهيم الأكثر شمولاً في القمة والمفاهيم الأكثر تخصصاً في القاعدة.

ولقد ذكر "أوزابل" أن البنية المعرفية تتأثر بعدة عوامل هي:

أ - التنظيم: أي التنظيم الهرمي من المستوى الأكثر عمومية للمستوى الأقل عمومية.

ب- التمايز: بمعنى أن فئات المعلومات في مستويات تنظيمها السابقة أي عند كل مستوى معين تتمايز داخل البنية المعرفية.

ج. الترابط: يقصد به أن تكون البنية المعرفية بوحداتها وفئاتها ومستوياتها مترابطة معرفياً بحيث يؤدي هذا الترابط إلى علاقات بينية وفعلة (Glasser, 2003).

وفسر 'أوزايل' التعلم بأنه عملية إحداث علاقات وارتباطات بين المعلومات الموجودة بالفعل من معرفة أو معلومات أو أفكار أو منادى أو علاقات تشكل دوراً رئيسياً في عملية التعلم، حيث تعد هذه المعلومات والمعارف بمثابة الأسس التي تعتمد عليها في إضافة ما نريد أن نقدمه للمتعلم (أنور الشرقاوى، ١٩٨٨، ١٧٥).

وتتمثل العوامل المؤثرة في فاعلية التعلم لدى أوزايل فيما يلي:

- مدى قدرة المتعلم على إحداث ترابطات بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة داخل الدناء المعرفي.
- مدى قابلية المعلومات للتنظيم والترابط والتكامل داخل الدناء المعرفي للفرد.
- مدى قدرة كل من المعلم والمتعلم على اكتساب المعلومات الجديدة الحيوية واشتقاق المعاني والدلالات.

ويعتمد التعلم ذو المعنى على وجود مرتكزات فكرية ثابتة لها صلة بالمادة المتعلمة وموجودة مسبقاً في البنية المعرفية للمتعلم، لذلك فقد أشار أوزايل إلى وجود أربعة أنواع من التعلم الصفي هي:

١. التعلم الاستقبالي ذو المعنى: يحدث هذا النوع من التعلم عندما تقدم المادة التعليمية إلى المتعلم بشكلها النهائي فيقوم المتعلم بربطها ببنيتها المعرفية السابقة بشكل نشط وفعال.
٢. التعلم الاستقبالي الاستظهارى: يحدث هذا النوع من التعلم عندما تقدم المادة التعليمية إلى المتعلم بشكلها النهائي، فيقوم المتعلم بحفظها عن ظهر قلب أو استظهارها دون أن يربطها أو يدمجها ببنيتها المعرفية السابقة.
- ٣- التعلم الاكتشافى ذو المعنى: فى هذا النوع من التعلم يقوم المتعلم باكتشاف المادة المتعلمة بنفسه كلياً أو جزئياً، ثم يقوم بربطها ببنيتها المعرفية شكل نشط وفعال ومنظم.

٤- التعلم الاكتشافى الاستظهارى: فى هذا النوع من التعلم يقوم المتعلم باكتشاف المادة التعليمية بنفسه كلياً أو جزئياً، ثم يقوم المتعلم بحفظها عن ظهر قلب أو استظهارها دون أن يربطها أو يدمجها ببنية المعرفة الموجودة لديه مسبقاً (محمد عبد القادر، ١٩٩٦، ٣٢٩).

و استخدم (1980) Auzubel المنظمات المتقدمة Advanced Organizers بغرض جعل البنى المعرفية للمتعلمين تشتمل على أفكار ومفاهيم يمكن ربطها بالمعلومات الجديدة، كما أشار إلى أنه يوجد نمطان من المنظمات المتقدمة:

أ - المنظمات الشارحة Expository Organizers.

ب- المنظمات المقارنة Comparative Organizers.

ويضيف أوزابل إلى ذلك أن عمل المدرسة يتلخص فى تحديد المعارف المنظمة المستقرة الواضحة التى تتألف منها العلوم المختلفة، وعمل المربى أن ينقل هذه المعارف بطريقة تمكن المتعلم من استيعابها فى نسقه عن فهم وإدراك لمعانيها بحيث تصبح وظيفية بالنسبة له، والمعنى ما هو إلا خبرة شعورية متميزة بدقة، ومحددة بوضوح تتنبئ من الفرد حين تتصل العلاقات والرموز والمفاهيم والقضايا ببعضها البعض وتم استيعابها فى بنيته المعرفية (جابر عند الحميد، ١٩٩٩، ٤٠٤).

البنية المعرفية لدى برونر:

يعتبر مفهوم البنية المعرفية من مبادئ التعليم عند برونر، حيث يرى أنه ينبغى أن ينظم بناء المادة فى شكل أمثل، بحيث يمكن للمتعلم أن يسيطر عليها ويستوعبها بغض النظر عن عمره النمائى ومستوى قدراته.

يعد 'برونر' من العلماء الذين أسهموا فى التعلم بالاكتشاف Discovery Learning كبدل للتعلم بالحفظ الصم ولطرائق التفكير المفيد، وجوهر الاكتشاف عند برونر أنه يحدث داخل التعلم من خلال عمليتى استنتاج العلاقات الجديدة وابتكار البنى الجديدة لها (فؤاد أبو حطب، آمال صادق، ١٩٩٤، ٣٩٧).

ويرى "برونر" أن فاعلية التعلم ترتبط بمدى نفاذ اختيار الفرد لنمط وأسلوب التعلم الذي يناسب مستوى النمو المعرفي للمتعلم وبمستوى إدراكه أو فهمه لما يقدم له.

وهذا المبدأ يفرض على المدرسين إيجاد علاقات ذات معنى بين محتوى البناء المعرفي للمتعلم وبين ما يراد تعلمه، أى بين التعلم السابق والتعلم الحالى، وعلى هذا فإن المعرفة الجديدة يجب أن ترتبط بالمعرفة السابقة وتعتمد عليها وعلى مرحلة النمو المعرفي للطفل والتي تمثل المعرفة الحاضرة للمتعلم (مصطفى الزيات، ١٩٩٧، ٣٢٤-٣٢٥).

ويحدد "برونر" ثلاثة طرائق نستطيع من خلالها أن يصف البناء المعرفي (جابر عبد الحميد، ١٩٩٤، ٤٤٨):

١- طريقة العرض:

يؤكد "برونر" على التسلسل فى عرض المعلومات مما يمكن الفرد من فهم بنية المادة المتعلمة وتحويلها إلى صورة جديدة من المعرفة فى البناء المعرفي له، ويرى أن النمو المعرفي يحدث اعتماداً على التتابع والتكامل.

٢- الاقتصاد فى تقديم المعلومات:

يقصد به الاقتصاد فى مقدار المعلومات التى ينبغى على المتعلم الاحتفاظ بها فى البناء المعرفي، وكلما زادت المعلومات زادت لخطوات المتابعة لتناولها، ويختلف الاقتصاد باختلاف طريقة العرض.

٣- فاعلية العرض:

يقصد به التبسيط فى عرض المادة المتعلمة، مما يجعل الفرد يتعدى هذه المعلومات المعروضة، ويكتشف علاقات جديدة، ويرى روابط بين حقائق تبدو لأول وهلة منفصلة تماماً.

البنية المعرفية عند جان بياجيه:

يرى "بياجيه" أن البنية المعرفية للكائن الحي تتميز بالتنظيم الكلى، وأنها تتحول من شكل إلى آخر، أى لديها القدرة على تحرير شكلها، كما أنها ذاتية للتنظيم، فأية بنية

هى نظام يتحدد باعتباره كل موحد بناء على القوانين التى تحكم العلاقات بين الأجزاء أو العناصر التى يتركب منها هذا الكل (لطفى فطيم، أبو العزايم الحمال، ١٩٨٨، ٢٥٠).

يعطى "بياجيه" أهمية كبرى لعملية التوارن باعتبارها الأساسى الجوهرى للنمو العقلى المعرفى للفرد من خلال عمليتى التمثيل أو الاستيعاب Assimilation والتكيف أو المواءمة Accommodation (فتحى الزيات، ١٩٧٧، ٢١١).

وتسمى الاستجابة للبيئة طبقاً للبناء المعرفى للفرد عملية لتمثيل والتى تعتمد على نوع التفاعل بين الننى لمعرفية والبيئة الطبيعية، والبنى المعرفية الماثلة فى أى لحظة إنما تشمل ما أمكن للكائن الحى استيعابه وتمثله، وكمثال عندما يكتسب الطفل إستراتيجية الرضاعة والرؤية والتناول ومسك الأشياء، تكون بنيته المعرفية ممثلة فى هذه الاستراتيجيات، ومع تغيير الننى المعرفية فإنه يمكن للطفل أن يتمثل المظاهر المختلفة للبيئة الطبيعية، ومن الواضح أنه إذا كان التمثيل هو العملية المعرفية الوحيدة فلن يكون هناك نمو عقلى، حيث إن بطفل سوف يعتمد فى تمثّل خبراته على الإطار المحدد لما هو مائل فى بنيته المعرفية.

ولذا فإن العملية الثانية تسمى المواءمة، وهى العملية التى بواسطتها تتكيف أو تتعدل البنى المعرفية، ويحدث من خلالها النمو المعرفى.

وبالتالى فإن أية خبرة يكتسبها الفرد تعتمد على كائنا العمليتين التمثيل والمواءمة، فمما يتفق مع البنية المعرفية لدى الكائن الحى يسهل استيعابه أو تمثله، أما الخبرات التى لا تتفق مع البنية المعرفية لدى الكائن الحى يحدث لها تكيف أو مواءمة.

ومثل هذه المواءمة يمكن أن يقال عنها أنها نوع من التعلم، كما أننا نستجيب للعالم طبقاً لخبرتنا (التمثيل)، ولكن كل خبرة نواجهها تتميز بخصائص ومظاهر لا تشبه أى شئ تعلمناه من قبل، وهذه الخصائص الفريدة للخبرة تحدث تغيرات جزئية فى بنيتنا المعرفية (المواءمة)، وبالتالى فإن المواءمة عامل أساسى فى النمو العقلى (الفكرى)، وتُعد عمليتى التمثيل والمواءمة ثوابت وظيفية لأنها تكتسب فى جميع مستويات النمو العقلى.

أساليب قياس البنية المعرفية:

أشارت (Tsai et al, 2002) إلى أنه يوجد العديد من الأساليب لقياس البنية المعرفية للمتعلمين، وهي:

- ١- تداعي الكلمات Word Association
- ٢- الترتيب الشجري Tree Construction
- ٣- خرائط المفاهيم Concept Map
- ٤- خريطة التدفق Flow Map
- ٥- القياس متعدد الأبعاد Multi Dimensional Scaling (MDS)
- ٦- شبكات تحديد المسار Pathfinder Networks
- ٧- قياس كفاءة العلاقة الارتباطية بين البناء المفاهيم (Consis)

أسلوب تداعي الكلمات Word Association

أشارت دراسة (Rsai & Huang, 2002) أن في هذا الأسلوب يعطى التلميذ وحدة معرفية تمثل استئارة معرفية لتذكر وتداعي الوحدات المعرفية الأخرى، فيعطى مفهوماً رئيسياً ويتذكر المفاهيم الفرعية المرتبطة به، وقد تكون هذه المهمة غير مرتبطة بوقت محدد فيسمى تداعي الكلمات الحر Free Word Association، وقد تكون مرتبطة بوقت محدد فيسمى تداعي الكلمات المفيد.

جدول (١)

يوضح تداعي الكلمات الحر لبعض مفاهيم مادة العلوم

المستوى	التمثيل الضوئي
١	ضوء الشمس
٢	النباتات
٣	ثاني أكسيد الكربون
٤	الطاقة
٥	كلورفيل

جدول (٢)

يوضح تداعي الكلمات المفيد لبعض مفاهيم العلوم

الدرجة	التمثيل الضوئي	المستوى
٥	النباتات	١
٤	ضوء الشمس	٢
٣	ثاني أكسيد الكربون	٣
٢	الكلورفيل	٤
١	الطاقة	٥

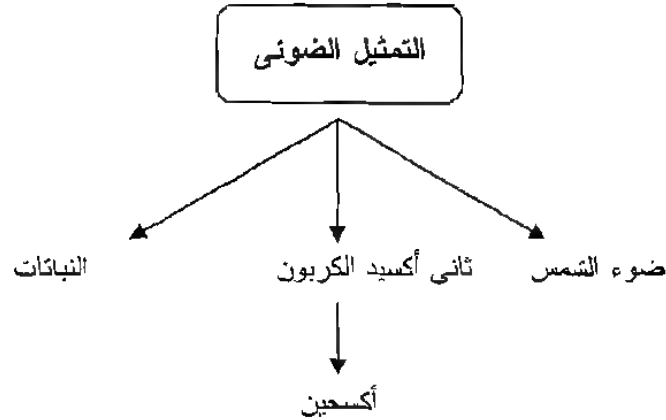
(Tsai & Huang, 2002)

وقد أشارت نتائج دراسة (Bahar, et al., 1999, 137) إلى فاعلية اختبار تداعي الكلمات في قياس البنى المعرفية، حيث التعرف على المفاهيم والعلاقات القائمة بينها في البنى المعرفية للطلاب، كما توفر اختبارات تداعي الكلمات تغذية راجعة لكل من المعلمين والتلاميذ تساعد على تعديل وتحسين العملية التعليمية وتحقيق النمو السريع للمعرفة لمتراصة لدى التلاميذ، كما أنها تتميز بأنها سهلة في الإعداد والتطبيق، ويمكن تطبيقها على عدد كبير من التلاميذ.

أسلوب الترتيب الشجري Tree Construction Tasks

توضح (Tsai, et al., 2002) أن هذا الأسلوب يعطى للتلميذ قائمة بها عدد من المفاهيم التي تم اختبارها بواسطة القائمين على تدريس المقرر على أنها تمثل معظم جوانب المحتوى الدراسي التي تم تغطيتها في المقرر، ثم يطلب منهم تنظيم وترتيب هذه المفاهيم بحيث تكون شجرة من المفاهيم المترابطة تعرض العلاقات بين المفاهيم، ويضيف (Naveh, et al., 1986) أن هذا الأسلوب يقدم للطلاب مجموعة من المفاهيم المرتبطة هيراركيًا مع بعضها كما هو موضح بالشكل التالي، ويعطى هذا الأسلوب دلالات عديدة عن مدى اشتغال البنية المعرفية لكل طالب لمقدار معين من التنظيم، وكذلك مدى التشابه بين بنية الطالب وبنية المعلم المعيارية وبعد الحصول على

الترتيب الشجري يمكن استخدام ثلاث قياسات للاستدلال على خصائص البناء المعرفي وهي مقدار التنظيم، عمق التنظيم، التشابه.



شكل (٧)

يوضح أسلوب الترتيب الشجري لبعض المفاهيم
(Tsai & Huang, 2002)

وقد دلت الأبحاث التي أجريت على هذا الأسلوب أنه يميز بين مستويات التحصيل المنخفضة لدى التلاميذ، إضافة إلى أنه قدم أربع طرائق لقياس البنية المعرفية، وهي (التجميع، البناء الهرمي، توجيه البناء، التشابه مع المعلم) كما أنه يظهر النمو في البنية خلال المقررات وارتباطها بالأداء الأكاديمي، كما يفترض هذا الأسلوب أن مجموعة المفاهيم في البنية المعرفية تنتظم عقلياً في شكل هرمي مستواه الأدنى يمثل الإيماءات الوقتية التي تمثل المفاهيم الفردية والإيماءات المستمرة التي تمثل شفرة عقلية تعكس استمرارها. ويقوم هذا الأسلوب على حقيقة مؤداها أن الناس لديهم الميل إلى استدعاء أجزاء المقدار الواحد من المعلومات قبل الاتجاه إلى المقدار التالي (Navch- Benjamin, et al, 1986).

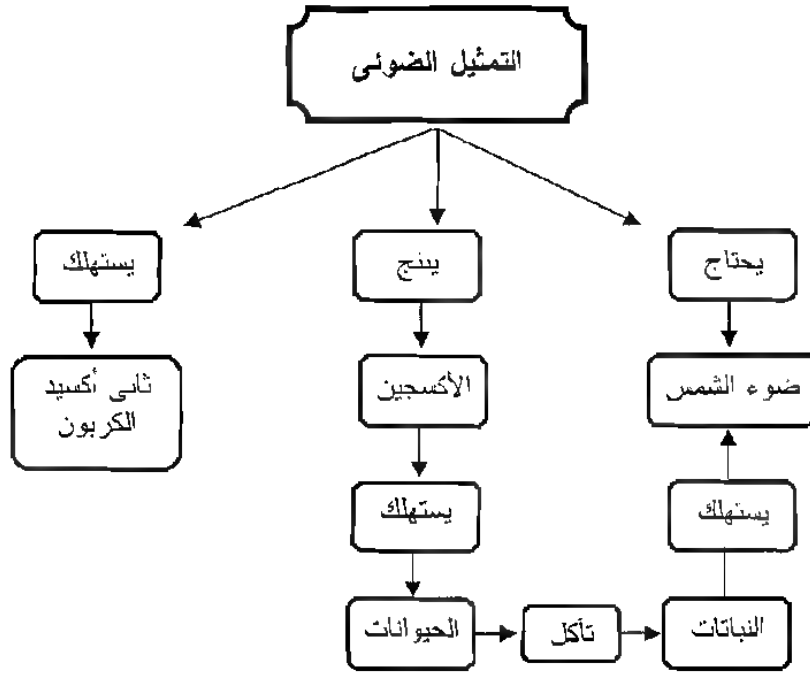
أسلوب خرائط المفاهيم Concept Map

إن هذا الأسلوب يتميز بقدرته على توضيح كيفية تدرج وتنظيم المفاهيم داخل البنية المعرفية، وما بينها من روابط وعلاقات متشابهة حيث يتلقى التلاميذ قائمة بـ عدد من المفاهيم مرتبطة بمحتوى دراسي معين، ثم يطلب منهم تنظيم هذه المفاهيم بشكل هيراركي متدرج يعكس ما بينها من علاقات متشابهة.

واتفقت دراسات (Tressal and Juel (2002); Arthur & Paul (2001) على أن خرائط المفاهيم تمثل أداة تدريسية جيدة حيث وجد أن الطلاب الذين يستخدمون خرائط المفاهيم قد أدوا أداءً جيداً بشكل ملحوظ في مهام معالجة النص على الذين استخدموا طرائقهم العادية. كما أشارت نتائج دراسة (Zwaneveld, 2000, 398) إلى أهمية استخدام خرائط المفاهيم في تنظيم المعرفة والمهارات الرياضية للتلاميذ حيث يتم تمثيل كل مفهوم بنقطة التقاء (Mode) ثم توصيل كل زوج من المفاهيم برابطة (Link) تدل على العلاقات القائمة بين هذه المفاهيم والتي تعكس طبيعة البنية المعرفية لهؤلاء التلاميذ.

ويؤكد كل من (Tsai and Huang, 2002, 167) أن خرائط المفاهيم تعد طريقة مباشرة لقياس البنية المعرفية، حيث أنها تمكن الباحثين من الحصول على عروض بصرية ومرئية للبيانات المعرفية للتلاميذ، ولكنها تتطلب من الباحثين تدريب التلاميذ على رسم الخرائط.

كما ذكرت دراسة (Brandt, et al., 2001) أن خرائط المفاهيم تمكن المعلمين من تقييم المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية للتلاميذ في مجال معين حيث تعد خرائط المفاهيم مؤشراً على طبيعة وخصائص المحتوى المعرفي للتلميذ ومدى تطوره متأثراً بالعملية التعليمية وطرائق التدريس الخاصة.



شكل (٨)

خريطة المفاهيم لأحد دروس العلوم
(Tsai & Huang, 2002)

أسلوب القياس متعدد الأبعاد: Multidimensional Scaling

أوضح Gonzalvo & et al. (1994) أن قدرة القياس متعدد البعد على التنبؤ بأرمية الحكم على التصنيف والتنظيم في الاستدعاء لحر، وتقديم معيير لمقارنة البسي المعرفية، وضبط التغيرات التي تحدث في التمثيل العقلي.

أهداف القياس متعدد الأبعاد:

- تمثيل الأبعاد بين المفاهيم في ظل تخطيط المجال المعرفي.
- تمثيل المفاهيم في الحيز البعدي (البعد - N) N-Dimensional.
- يعطي معلومات شاملة Global Information وتحليل كلي للمفاهيم، ويعتبر هذا مطابق للنتائج التي أوضحت أنه يعد قياساً تنبؤياً للعديد من المهام كالتصنيف.
- قياس كفاءة العلاقات الارتباطية بين البناء المفاهيمي.

طور هذا الأسلوب كل من De- Jong & Hessler (1986) ويقوم هذا الأسلوب على قياس قدرة المتعلم أو كفاءته في علاقات ارتباطية بين مجموعة من عناصر المعرفة لمحتوى معين (المفاهيم) مثلاً من خلال كفاءة هذه العلاقات يتم الحكم على كفاءة البناء المعرفي للطالب ويقوم الإجراء في هذا الأسلوب على استخدام لعبة البطاقات Card Games كأداة للحكم على كفاءة البناء المفاهيمي، ويفترض الباحثون أن هذا الأسلوب يمكن من استخراج المعارف وما بينها من ارتباطات قائمة بين المفاهيم، ويستخدم عندما يكون عدد المفاهيم كبيراً.

وقد أشار فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٦، ٢٢٦) إلى أن هذا الأسلوب يتم وفقاً للخطوات التالية:

- ١- اختيار عدد معين من المفاهيم على كروت أو بطاقات بحيث يمثل كل مفهوم بكرت أو بطاقة، وتعرض مختلطة وغير منظمة على كل من الطلاب المفحوصين بحيث يكون لكل طالب عدد من البطاقات يساوى عدد المفاهيم.
- ٢- يطلب من المفحوصين ترتيب هذه المفاهيم بالطريقة التي يفضلها المفحوص في إدراكه الذاتى للعلاقات الارتباطية البينية لهذه المفاهيم.
- ٣- يتم الحكم على كفاءة شبكة العلاقات الارتباطية البينية للمفحوصين من خلال:
 - مدى التوافق بين ترتيب المفحوص للكروت أو البطاقات وترتيب الخبراء لها أى بشبكة العلاقات البينية المعيارية أو المحكية.
 - درجة تمايز المفاهيم أى مدى ميل المفحوص لتجميع كروت أو بطاقات المفاهيم الممثلة للفروع أو المواد أو العلوم المترابطة كالفيزياء، الأرض، الحياة بعضها البعض أو داخل كل فرع أو فرعين.
 - درجة تكامل المفاهيم أى مدى إدراك المفحوص للعلاقات التكاملية بين المفاهيم الممثلة للعلوم موضع القياس.

يتضح من العرض السابق تعدد أساليب وطرائق قياس البنية المعرفية بخصائصها الكمية والكيفية، كما نجد أن جميع الدراسات قد ركزت على قياس البنية المعرفية في مجال نوعي واحد (حساب، فيزياء، كيمياء، علم نفس، اجتماع) ولعدد محدود من

المفاهيم المرتبطة ببعضها، كما أنها استخدمت البنية المعرفية المعيارية للمعلمين والخبراء في تقييم خصائص البنى المعرفية للطلاب.

الاستراتيجيات المعرفية Cognitive Strategies

يعرف ستيرنبرج (Sternberg, 1985) الاستراتيجيات على أنها الطريقة التي ينتقها الفرد ويوظفها لفهم أو حل مشكلة معينة، بينما يعرفها جانييه (Gagne, 1985) أنها سلسلة أو سلاسل موجهة من العمليات التي يؤديها المفحوص ابتداء من تلقى المثير وحتى صدور الاستجابة.

ويعرفها فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩٤، ٦٠٧) على أنها خطط منظمة يمكن استنتاجها من أنماط السلوك التي تصدر عن المتعلم، بالرغم من أنه قد لا يكون واعياً بها وتكون قابلة للتعلم والاكتساب.

كما يعرفها (ممدوح غانم، ١٩٩٤) على أنها طرق Methods أو نظم Systems أو تكتيكات Techniques معرفية يستدل عليها من الأداء الذي يصدر عن المتعلم لتنفيذ المهمة.

وتعتبر الاستراتيجيات المعرفية من أهم القابليات المتعلمة لدى الإنسان، وتتمثل هذه الاستراتيجيات في المهارات التي من خلالها يتعلم الفرد كيف ينظم عملياته العقلية المعرفية الداخلة في التعلم، والتذكر وحل المشكلات (فتحي الزيات، ١٩٩٥، ٣٢٥).

ويعرف ميسك (Messick, 1984) الاستراتيجيات المعرفية على أنها طرق عامة يستخدمها الأفراد في الأعمال العقلية المعرفية، أي أنها بمثابة طرق للإدراك والتفكير والتذكر وتكوين وتجهيز ومعالجة المعلومات وحل المشكلات، ويستدل على هذه الاستراتيجيات من طرق التوصل إلى المعرفة.

ويشير هنت (Hunt, 1987) إلى أن كفاءة الفرد المعرفية تعتمد على ما يمتلكه من معرفة والسعة المعرفية لديه والعمليات المعرفية الدينامية، وهذه جميعاً تمثل مصادر للفروق بين الأفراد كما أنها تعبر عن قدراتهم المعرفية، وتؤكد الملاحظات أن أداء الأفراد على المهمة يختلف تماماً إذا استخدموا استراتيجيات مختلفة.

ويمكن تحديد خصائص الاستراتيجية المستخدمة من قبل الفرد بتحليل عمليات التجهيز التي تحدث بين تقديم المهمة وحتى إصدار الاستجابة، ويستخدم الباحث لتسجيل كافة العمليات التي يستخدمها الأفراد في أداء المهمة ما يسمى بالبروتوكولات Protocols (محمد حسابين، ١٩٩١)

فيذكر Hayes & Flower (سهير محفوظ، ١٩٨٥) أن البروتوكول هو وصف للأنشطة التي يقوم بها المفحوص أثناء أدائه لمهمة ما وفقاً لترتيب حدوث هذه الأنشطة وتعاقبها وتزامنها.

ويتفق محمد حسابين (١٩٩١) مع لطفى عبد الناسط (١٩٨٩)، على أن البروتوكول تقرير لفظي أو كتابي يؤديه المفحوص يصف من خلاله، الأنشطة الذهنية المتتابعة التي تحدث داخل ذهن الفرد أثناء أدائه على المهمة من بدء تقديمها وحتى إصدار الاستجابة، وبصفة عامة اتفق علماء النفس على نوعين من البروتوكولات:

البروتوكولات الشفوية Oral Protocols

وأحياناً يطلق عليها التفكير بصوت مرتفع Thinking Aloud وفيها يطلب من المفحوص أن يفكر بصوت مرتفع، أو أن يذكر بصوت مرتفع كل شيء عن كل ما يحدث داخل ذهنه لحظة أدائه المهمة وحتى إجازها، ورغم التعليمات الصريحة فربما ينسى المفحوص بعض الموضوعات أو يصمت بسبب الاستغراق التام في المهمة، وهكذا فالأفراد أثناء تفكيرهم بصوت مرتفع لا يقررون (كيف) يفكرون ولكن (ماذا) يفعلون، بمعنى أنهم لا يفسرون أفكارهم ولكن يتلفظون بها.

ويتميز التفكير بصوت مرتفع بما يلي:

١- عدم وجود فحوة زمنية بين أدائه للمهمة والتقرير اللفظي.

٢- عدم تقييد طبيعة استجابات الفرد.

إلا أن هناك بعض المشكلات التي يظهرها التفكير المرتفع للباحثين، منها:

١- يوجد ضبط أقل على ما يتلفظ به الأفراد.

٢- مقاطعة الأفراد أثناء أداء المهمة ربما يعطل جهودهم ومن تتابع عمليات المعالجة وتزامنها.

٣- عملية تسجيل المعلومات أثناء التفكير بصوت مرتفع يمكن أن تستنفذ الوقت والطاقة العقلية المعرفية.

البروتوكولات المكتوبة Written Protocols

وفيها يطلب من المفحوص أن يسجل كتابياً طريقة أدائه للمهمة من لحظة تقديم المهمة وحتى إنجازها.

وعلى الرغم من العديد من الانتقادات التي وجهت للبروتوكولات كمصدر للمعلومات من حيث الغموض أو بذل الجهد والوقت أو صعوبة إعطائه وصف لفظي دقيق. يذكر كل من (Gotz, Alexander & Wosh, 1992) في (فتحي مصطفى الزيات، ٢٠٠١، ٢٥٤) أنه يمكن اتباع الخطوات التالية ليصبح البروتوكول مصدراً مفيداً للمعلومات.

تجميع المعلومات في شكل ملائم لعمر وقدرة الطالب، يسأل الطلاب عما قاموا به بالفعل على مهمة حقيقية وليست افتراضية. تجمع المعلومات فور تنفيذ المهمة، أن يسأل الباحث عن استفسارته بصورة محايدة، وأخيراً أن يقارن الباحث ما يقوله الطلاب بما يلاحظه هو.

وتسهم البروتوكولات بصورة فعالة في تحديد نوع الإستراتيجية التي يستخدمها الفرد وذلك عن طريق تحليل أدائه من خلال هذه البروتوكولات. وبهذا فإن تحديد العمليات المستخدمة في الأداء على المهمة بدقة يؤدي إلى التعرف على معالم الإستراتيجية التي يستخدمها الفرد في الأداء عليها.

وينتصح من العرض السابق أن الاستراتيجيات المعرفية تنقسم بكونها:

١- مهارات أو طرق أو خطط عامة يستخدمها الفرد في الأنشطة العقلية المعرفية.

٢- يستخدمها الفرد سواء على المستوى الشعوري أو اللاشعوري.

٣- قابليتها للتعلم والاكتساب.

٤- يمكن استنتاجها أو الاستدلال عليها من أساليب تناول الفرد للمعرفة.

٥- تشمل الأنشطة العقلية المعرفية كالإدراك، التذكر، تكوين وتناول المعلومات وحل المشكلات.

الفصل العاشر

الانتباه

العمليات المعرفية Cognitive Processes

(١) الانتباه Attention

مفهوم الانتباه:

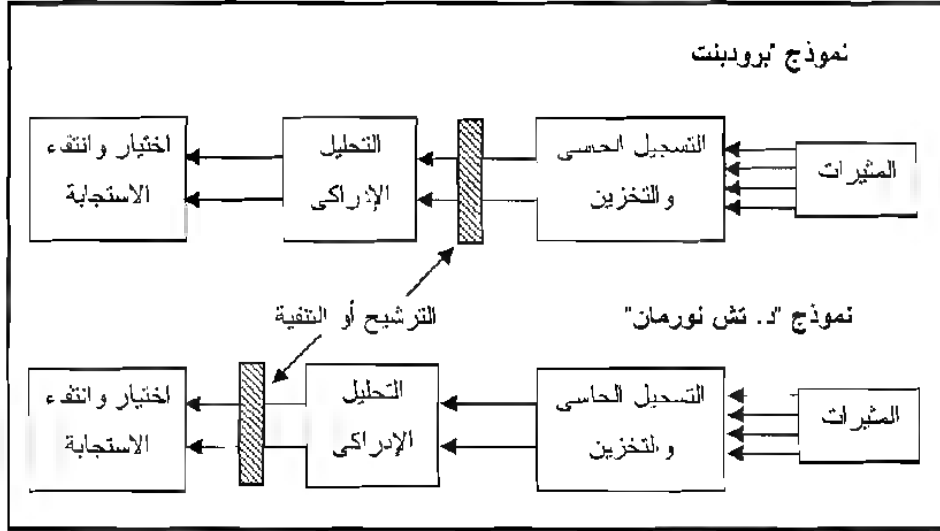
تعددت التعريفات الخاصة بالانتباه من قبل علماء النفس، إلا أن أكثر التعريفات التي لاقت قبولا هي: إنه تركيز الجهد العقلي في الأحداث العقلية أو الحسية The Concentration Mental Effort on Sensory of Mental Events، إنه يمثل عملية عقلية تتميز بخصائص معينة: أهمها الاختيار أو الانتقاء Focalization والتركيز Concentration، والقصد والاهتمام Conciousness أو الميل لموضوع الاهتمام (Fries, 2002).

دور الانتباه في تجهيز ومعالجة المعلومات:

تشير كافة الأدلة البحثية والحياتية إلى أن انتباهنا للمثيرات يحدث انتقائياً ربما بسبب محدودية سعة التجهيز أو المعالجة وعدم قدرتنا على معالجة كم المثيرات المتدفقة التي تواجهنا، وهناك نموذجان يصفان موضع الترشيح والانتقاء في تجهيز المعلومات.

نماذج الانتباه الانتقائي Models of Selective Attention

- الأول: نموذج المرشح The Filter Model



شكل (٩)

نموذجي الترشيح أو التفتية المستخدمة في الانتباه الانتقائي

صاحب هذا النموذج هو Broadbent ويفهم هذا النموذج على الافتراضات الآتية:

أ - تتحدد فاعلية وتجهيز ومعالجة المعلومات كما وكيفاً بسعة التدفق Channal Capacity.

ب- تختلف الرسائل الحسية التي تتدفق عبر عصب أو أعصاب معينة باختلاف حساسية ألياف الأعصاب التي تتدفق خلالها من ناحية، وساختلاف عدد لنبضات التي تنشطها من ناحية أخرى.

ج- بسب محدودية سعة المعالجة من ناحية ومحدودية سعة التدفق من ناحية أخرى يعتمد المخ على تكوين فرضي يسمى المرشح في انتقاء ما ينتبه إليه.

د - تتدفق المثيرات أو الرسائل الحسية عبر الألياف العصبية حيث تصل إلى المخ بصورة متزامنة Simultaneously.

هـ- يتم التمييز بين الإشارات أو الذبذبات عالية التردد والإشارات أو التذبذبات منخفضة التردد اعتماداً على الخصائص الفيزيائية للمثير.

و- يحدث تجهيز أو معالجة إضافية للمعلومات عقب الانتباه الانتقائي لها ومرورها خلال فلتر الترشيح أو المرشح من خلال سعة محدودة لقناة التدفق.

ويرى "سولو" (Solso, 1979) أن نموذج المرشح يبدو منطقياً حيث يوضح أن لدينا سعة محدودة لتجهيز ومعالجة المعلومات، ولكي نعي أو ندرك بعض المعاني لما نسمع أو نرى أو نشم... إلخ، ينبغي المخ فئة الذبذبات أو النبضات التي تتميز بخصائص فيزيائية معينة، والتي تصل من خلال المرشح عبر جهاز استقبال المثبرات المرسلة ونقلها أو تحويلها إلى المخ.

وفي تجاربه المبكرة لاختبار صحة نظريته أخرى 'برودبنت' تجربة تقوم على استخدام جهاز لتقسيم المثبرات المسموعة عبر قناتين تختص الأولى بالأذن اليميني، حيث يتم تقديم ثلاثة أرقام وتختص الثانية بالأذن اليسرى لتقديم ثلاثة أرقام أخرى مختلفة، وعلى ذلك فإن المفحوص يسمع من خلال الأذن اليميني ٣، ٩، ٤ ومن خلال الأذن اليسرى ٧، ٢، ٦ على سبيل المثال، ويطلب من المفحوص:

أ- أن يسترجع الأرقام الخاصة بكل أذن قدمت من خلال تلك الأرقام.

ب- أن يسترجع الأرقام بتتابع سماعها سواء من الأذن اليميني أو الأذن اليسرى بالتقارب هكذا ٦، ٤-٩، ٢-٧، ٣ ومعنى ذلك أن كمية المعلومات المطلوب استرجاعها (٦ فقرات) وأن معدل التقديم ٢ كل ثانية (2 Per Second).

وقد أسفرت هذه التجربة عن النتائج الآتية:

- كانت نسبة الاسترجاع الصحيح في ظل الشرط الأول (أ) ٦٥٪.

- بينما كانت نسبة الاسترجاع الصحيح في ظل الشرط الثاني (ب) ٢٠٪ فقط.

ويفسر برودبنت هذه النتائج على أساس أن المفحوص في ظل الشرط الأول يقوم بتحويل انتباهه مرة واحدة من الأذن اليميني إلى الأذن اليسرى حيث يمكنه أن ينتبه إلى المثير ككل من قناة سمعية إلى قناة سمعية أخرى، كما يمكنه أن يحتفظ بصورة كلية للمثير في نظام الذاكرة لديه.

أما في الحالة الثانية فإن المفحوص عليه أن يحول انتباهه ثلاث مرات على الأقل، مثلاً من الشمال إلى اليمين ومن اليمين للشمال، ثم من الشمال لليمين، كما يصعب عليه أن يحتفظ بصورة كلية للمثير في نظام عمل الذاكرة. إن المثير في الحالة الأولى يكون حشلتط ينطوى على قدر أكبر من المعنى، ومن ثم يمكن الاحتفاظ به كما يمكن معالجته، وبالتالي استرجاعه، بينما يصعب الاحتفاظ بنمط المثير في الحالة الثانية لافتقاره إلى خاصية الجشلتط والمعنى بالتالي يصعب استرجاعه.

- الثاني: نموذج دوتش - نورمان للانتباه الانتقائي:

اقترحه "دوتش" Deutsch (١٩٦٣) ثم عدله "نورمان" Norman (١٩٦٨) ويقوم هذا النموذج على الفروض الآتية: (In, Marliava, R. 1997)

أ - تخضع المثيرات أو الإشارات التي يتم استقبالها لتحليل مبدئي، ثم تمر في المضعف الذي يخضع هذه المثيرات أو الإشارات للتجهيز الإضافي في صيغة معدلة.

ب- يفترض النموذج أن هناك خصائص تمييزية محدودة بسبب محدودية هذه الخصائص تتزاحم كل المثيرات أو الإشارات في الذاكرة وتخضع للتحليل ووضفاء المعاني ثم يحدث ميكانيزم الانتقاء.

ج- يرى نورمان أن الإشارات الحسية تدخل الذاكرة أتوماتيكياً اعتماداً على خصائصها الحسية.

وعليه فإن في ضوء فروص هذا النموذج فإن كل المعلومات تخضع للتحليل الإدراكي ويتم اختبار الاستجابة أو انتقاؤها لبعض هذه المعلومات عقب عملية التحليل الإدراكي يتم تجاهل الاستجابة على البعض الآخر.

تعقيب على نماذج الانتباه:

من استعراضنا لنماذج الانتباه التي تقدمت يمكننا بصفة عامة أن نميز بين نمطين من نماذج الانتباه، النمط الأول يتبنى فكرة أن عملية انتقاء المثيرات تحدث مبكراً بمعنى أن المعلومات لحاسية المستدخلة تخضع لعملية الانتقاء مبكراً وقبل التحليل

الإدراكي لها، بينما يتبنى النمط الثاني فكرة أن عملية انتقاء المثيرات تحدث في مرحلة لاحقة وبعد حدوث عملية التحليل الإدراكي لها، ويرى كل من Posner & Snyder (١٩٨٢) أن الانتقاء المبكر يحدث فقط عندما يمكن إحداث تكامل بين المثيرات أو الأحداث وأن فكرة الانتقاء المبكر تتم بالنسبة لبعض المثيرات أو المعلومات، بينما يترك البعض الآخر ليتم انتقاؤه عقب عملية التحليل الإدراكي.

على أن وجهات النظر والأحداث تلك التي تبناها "نيسر" Neisser (١٩٨٥) والتي تقوم على افتراض أن تدفق المعلومات أو المعلومات وانتقاؤها وإخضاعها للتحليل الإدراكي يرتبط بمعدل معين يعتمد على سعة التجهيز أو المعالجة التي تختلف من فرد لآخر من ناحية، كما أنها تخضع لميكانيزم الانتقاء الذي يقوم على أسس دافعية من ناحية أخرى، ولقد لقي منظور "نيسر" هذا اهتماماً كبيراً من مجموعة من علماء النفس المعرفي.

أنواع الانتباه:

ينقسم الانتباه من ناحية مثيراته أقساماً ثلاثة:

١- الانتباه القسري: فيه يتجه الانتباه إلى المثير رغم إرادة الفرد كالانتباه إلى طلقة مسدس أو ضوء خاطف أو صدمة كهربية عنيفة أو ألم وحر مفاجئ في بعض أجزاء لجسم، هذا يفرض المثير فرضاً فيرغمنا على اختياره دون غيره من المثيرات.

٢- الانتباه التلقائي: وهو انتبه الفرد إلى شئ يهتم به ويميل إليه وهو انتباه لا يبذل الفرد فيه جهداً، بل يمضي سهلاً طبعاً.

٣- الانتباه الإرادي: وهو الانتباه الذي يقتضي من المنبه بذل الجهد، قد يكون كبيراً كانتباهه إلى محاضرة أو إلى حديث جاف أو يدعو إلى لضجر في هذه الحالة يشعر الفرد بما يبذله من جهد في حمل نفسه على الانتباه، وهو جهد ينجم عن محاولة الفرد التغلب على ما يعترضه من سأم أو شرود ذهن، إذ لابد له أن ينتبه بحكم الحاجة أو الضرورة أو التأديب، ويتوقف مقدار الجهد المبذول على شدة الدفع للانتباه، وعلى وضوح الهدف منه، هذا النوع من

الانتباه لا يقدر عليه الأطفال في العادة، إذ ليس لديهم من قوة الإرادة والصبر والقدرة على بذل الجهد واحتمال المشقة الوقتية في سبيل هدف أبعد، لذا يجب أن تكون الدروس التي تقدم إليهم قصيرة، شائقة، أو ممزوجة بروح اللعب.

عوامل اختيار المثيرات:

أ- عوامل خارجية:

أجريت بحوث تجريبية كثيرة في هذا الميدان، وتوصلت إلى مجموعة من العوامل، أهمها:

- شدة المنبه:

فالأصوات الزاهية والأصوات العالية والروائح النفاذة تجذب للانتباه من الأصوات الخافتة والأصوات الضعيفة والروائح المعتدلة، غير أن المنبه قد يكون شديداً ولا يجذب الانتباه وذلك لتدخل عوامل أخرى أكثر وزناً في جذب الانتباه من الشدة كأن يكون الفرد مستغرقاً في عمل بهمه.

- تكرار المنبه:

إذا صاح أحد الأفراد مرة واحدة "لنجدة" فقد لا يجذب صياحه انتباه الآخرين، أما إن كرر هذه الاستغاثة عدة مرات كان ذلك أدعى إلى جذب الانتباه، على أن التكرار أن يستمر على وتيرة واحدة فقد قدرته على استرعاه الانتباه، وهذا ما يلاحظه المعلمون إذا يلجأون إلى التنويع المستمر في إعلاناتهم وصوت المدرس إن كان رتيباً أدى إلى إغفاء التلاميذ.

- تغيير المنبه:

عامل قوى في جذب الانتباه، فنحن قد لا نشعر بذقات الساعة في الحجرة، لكنها أن توقفت عن الدق فجأة انتبهنا إليها، كذلك الحال أثناء قيادة السيارة، فأى تغيير في صوت الماكينة يلفت نظر السائق وبانقطاع المنبه أو تغييره في لشدة أو الحجم أو النوع أو الموضوع له أثر في جذب الانتباه، وكلما كان التعبير فحائياً زاد أثره.

- التباين Contrast

كل شيء يختلف اختلافاً كبيراً عما يوجد في محيطه من المرجح أن يجذب الانتباه إليه، فنقطة حمراء تبرز في مجال انتباهنا إن كانت وسط بقعة سوداء، ويمكن اعتبار تغير المنبه نوعاً من التباين، والتباين عامل يبدو في الإعلانات الجيدة، فالإعلان غير الجيد يحتوى على كثير من التفاصيل التي تزعجه، فلا يلاحظ منها بوضوح إلا جزء قليل. وخير منه الإعلان الذي تحيط به هوامش ومساحات بحيث يبرز وسطها بفضل التباين، وقد وجد الإعلان الذي يستغرق ربع صفحة إذا نشر على نصف صفحة وكانت حدوده واضحة، زادت قيمته في جذب الانتباه بمقدار ٣٠٪ في المتوسط.

- حركة المنبه:

الحركة نوع من التغير، فمن المعروف أن الإعلانات الكهربائية المتحركة أجذب للانتباه من الإعلانات الثابتة، والملاحظ أن بعض الحيوانات تحرك ذيولها أثناء القتال كما لو كانت تريد تشتيت انتباه العدو، وأن حيوانات أخرى يصيها لشلل إن فاجأها العدو وقد يكون في ذلك نجاتها، وكثيراً ما يلجأ 'الحواء' إلى هذا العمل لخداع البطارة.

عوامل الانتباه الداخلية:

هناك عوامل داخلية مختلفة، مؤقتة ودائمة، تهين الفرد للانتباه إلى موضوعات خاصة دون غيرها، فمن العوامل المؤقتة:

أ - الحاجات العصبوية: فالجائع إن كان سائراً في الطريق استرعت انتباهه الأطعمة وروائحها بوجه خاص.

ب - الوجهة الذهنية Mental Set، فإذا كنت تريد شراء سلعة معينة كانت أول شيء تراه في المحل الذي تدخله، كذلك نرى الممرضة حساسة لنداء المريض، والطبيب لحرس التليفون ليلاً، الأم النائمة إلى جوار طفلها قد لا يوقظها صوت الرعد، لكنها تكون شديدة الحس لكل حركة أو صوت يصدر من الطفل.

ومن العوامل الدائمة:

أ - الدوافع الهامة: فلدى الإنسان وجهة ذهنية موصولة للانتباه إلى المواقف التى تتذر بالخطر أو الألم، كما أن دافع الاستطلاع يجعله فى حالة تأهب مستمر للانتباه بى الأشياء الجديدة أو غير المألوفة، كما أن اهتمام الفرد بما يقوله الناس ويتعلموه وبأداء واجباته نحوهم يجعله فى حالة استعداد مستمر لأداء هذه الواجبات وتحيتهم عند لقاءهم وملاحظة آداب الطريق، و لإصغاء إليهم حين يتحدثون.

ب- الميول المكتسبة: يبدو أثرها فى اختلاف النواحي التى لا ينتبه إليها عدد من الناس حيال موقف واحد، فى اختلاف الأشياء التى ينتبه إليها رحل وروجته وطفله وهم يسيرون فى الطريق، أو فيما ينتبه إليه قاضى ومدرس وطبيب وهم يشهدون منظرًا طبيعياً، أو فيما يلتفت إليه عالم نبات وجيولوجى وسيكولوجى يزورون حديقة الحيوان: أما أولهم فتلفت نظره غالباً وبوجه خاص الزهور والنباتات، وأما الثانى فينتبه بوجه خاص إلى ما قد يوجد بالحديقة من أحجار وصخور، أما الثالث فيجذب انتباهه سلوك الحيوانات داخل الأقفاص، أو بالأحرى سلوك من يتخرجون عليها خارج الأقفاص.

حصر الانتباه:

لا يثبت الانتباه على شئ واحد إلا لحظة وجيزة من الزمن، وما عليك إلا أن تلاحظ عيني شخص يستطلع منظرًا طبيعياً أو لوحة فنية، لترى أنها تنتقلان من نقطة إلى أخرى، كل ثانية أو ثانييتين، وحتى إذا كانت العينان مثبتتين على موضوع خارجى خاص، لم يلبث الانتباه أن ينتقل منه إلى فكرة أو خاطر فى ذهن الفرد، ثم حاول أن تنتبه إلى دقائق تلك الساعة التى يأتيك صوتها من بعيد، فأنت تجد أنك تسمع دقائقها لحظة ثم ينقطع الصوت، ثم تعود تسمعه وهكذا...

ومع هذا فمن الممكن أن يحصر الشخص انتباهه إن كان ينتبه إلى موضوع يثير فى نفسه ذكريات "أفكاراً كثيرة" أو يعرف عنه الكثير، أو كان الموضوع متغيراً أو متحركاً أو مركباً، فى هذه الأحوال يتمنى للمرء حصر انتباهه لمدة طويلة، إذ ينتقل بانتباهه من جانب إلى آخر من جوانب الموضوع، أو يقاب الموضوع على وجوهه

الكثيرة. فالمختص في موضوع يستطيع أن يحصر انتباهه فيه مدة طويلة، فكان الانتباه المستمر الموصول ليس انتباهاً جامداً لا حراك فيه، بل انتباه متحرك يتغير بسرعة ولكن في دائرة اهتمام واحدة لا يحيد عنها ولا يستسلم للمشتتات (Mellor, 2008).

أما الذين يشكون من ضعف القدرة على الانتباه سواء كانوا من التلاميذ أو غيرهم - فليس مشكلتهم العجز عن الانتباه بصورة مطلقة، بل الانتباه إلى أشياء أخرى أحب إلى نفوسهم من تلك التي يجب عليهم الانتباه إليها، فلا شيء يعين على حصر الانتباه إلى موضوع معين مثل الميل إليه والاهتمام به والتحسس له، لذلك نرى التلميذ لا يفر على الانتباه لمادة جديدة أو جافة، حتى إذا تقدم فيها وبدأ يميل إليها زاد انتباهه إليها، فكان الانتباه والاهتمام حائبان لشيء واحد، وفي هذا يقول أحد علماء النفس (الاهتمام انتباه كامن، والانتباه اهتمام ناشط). ومن ثم ينعين على المدرس أو الخطيب الذي يريد الإبقاء على انتباه سامعيه أن يشير اهتماماتهم أول الأمر بالموضوع، ثم يمضي في عرضه لكن دون استطراد كبير.

فالاستطراد غالباً ما يكون مدعاة إلى حيود الانتباه عن موضوعه الأصلي، وحتى إن كان لذيذاً شائقاً في ذاته أو وسيلة من وسائل الإيضاح إلى أنه يشعل السامعين عن الموضوع الرئيسي، فإذا بهم قد خرجوا من الدرس أو المحاضرة وهم يتذكرون الأمثال الإيضاحية ولا يذكرون شيئاً عن النواحي والنقط التي كان الاستطراد يرمى إلى إيضاها.

وتتوقف القدرة على حصر الانتباه على عوامل عدة منها الوراثة والسن والخبرة والاهتمام والتعود وعوامل جسمية ونفسية... إلخ.

مشتتات الانتباه:

يشكو بعض الناس من شرود انتباههم، بقدر قليل أو كثير، أثناء العمل أو الحديث أو القراءة أو مذاكرة الدروس إن كانوا طلاباً، فهم يعجزون عن التركيز إلا لبعض دقائق ثم ينصرف انتباههم إلى شيء آخر، كما يجدون صعوبة في تركيز انتباههم من جديد، وكلما حاولوا في علاج ذلك لم يزددهم المجهود شيئاً.

وغنى عن البيان ما يسببه شرود الذهن أن أصبح عادة مستعصية من عو قب وخيمة، ويذكر كثير من الطلاب أنه كان العامل الرئيسى فى تخلفهم وتعثرتهم مرة بعد الأخرى، هذا فضلاً عما تسببه هذه العادة من شعور صاحبها بالنقص والعجز عن إصلاح نفسه بل وسخطه أو نفوره من نفسه، ويرجع العجز عن الانتباه - الانتباه الإرادى بطبيعة الحال - إلى عدة عوامل خارجية - طبيعية أو اجتماعية.

العوامل الجسمية:

قد يرجع شرود الانتباه إلى التعب والإرهاق الجسمى وعدم النوم والاستجمام بقدر كاف أو عدم الانتظام فى تناول وجبات الطعام أو سوء التغذية أو اضطراب افراوات الغدد الصماء، وهذه العوامل من شأنها أن تنقص من حيوية الفرد، وأن تضعف قدرته على المقاومة بما يشئت انتباهه، وقد لوحظ أن اضطراب الجهاز الهضمى والتنفسى مسئوليه بوجه خاص عن كثير من حالات الشرود لدى الأطفال. فقد أدى علاج هذه الاضطرابات كاستئصال لوزتين ملتهبتين أو تطهير الأمعاء من الديدان إلى تحسن ملحوظ فى قدرتهم على التركيز.

العوامل النفسية:

كثيراً ما يرجع تشتت الانتباه إلى عوامل نفسية كعدم ميل الصالب إلى المادة، وبالتالى عدم اهتمامه بها، أو انشغال فكره بأمر آخرى رياضية أو اجتماعية أو عائلية، أو إسرافه فى التأمل الذاتى واجترار المتاعب والآلام، أو لأنه يشكو لأمر ما من مشاعر أليمة بالنقص أو الذنب أو القلق أو الاضطهاد، وهنا يجب التمييز بين شرود الذهن حيال مادة دراسية معينة أو موضوع معين وبين الشرود العام مهما اختلف موضوع الانتباه، ذلك أن الشرود القسرى الموصول كثيراً ما يكون نتيجة أفكار وسواسية تسيطر على الفرد وتعرض نفسياً عليه فرضاً فلا يستطيع أن يتخلص منها بالإرادة وبذل الجهد مهما حاول كأن تسحوذ عليه فكرة فحواها أن الناس تضطهده أو أنه مصاب بمرض معين أو أنه مذنب آثم، أو أن الفتيات ينفرن منه ولا يحبن الحديث معه، فى هذه الحالة يكون شرود الذهن عرصاً لاضطراب نفسى، ويكون علاجه على يد خبير نفسى، أما بذل الجهد للخلاص من هذا العرض فلا يجدى شيئاً لأنه جعل الفرد يركز على الجهد لا على العمل، وفى هذا ما يصرفه عن العمل نفسه.

العوامل الاجتماعية:

قد يرجع الشرود إلى عوامل اجتماعية كالمشكلات غير المحسوسة أو نزاع مستمر بين الوالدين، أو عسر يجده الفرد في صلاته الاجتماعية أو صعوبات مالية أو متاعب عائلية مختلفة، لذا لا يلبث الفرد أن يلجأ إلى أحلام يقظة يجد فيها مهرباً من هذا الواقع المؤلم، ويلاحظ أن الأثر النفسى لهذه العوامل الاجتماعية يختلف باختلاف قدرة الناس على الاحتمال والصمود، فمنهم من يكون أثرها فيهم كسائر الكوارث والصدمات العنيفة.

العوامل الفيزيائية:

من هذه العوامل عدم كفاءة الإضاءة أو سوء توزيعها بحيث تحدث الجهد "الزغلة" ومنها سوء التهوية وارتفاع درجة الحرارة والرطوبة، ومنها الضوضاء، وهنا تجدر الإشارة إلى ما يصرح به بعض الناس عن أن انتباههم يزيد في انضواء عنه في مكان هادئ، وهذا موضوع كان مثاراً لكثير من التجارب في علم النفس، وقد أسفرت هذه التجارب عن أن تأثير الضوضاء من حيث هي عامل مزعج مشئت يتوقف على: نوع الضوضاء، نوع العمل، وجهة نظر الفرد إلى الضوضاء.

فالضوضاء الموصولة أثرها دون أثر الضوضاء المتقطعة أو غير المألوفة. أى أن الضوضاء المتواصلة التى تصدر عن جماعة يكتبون على الكمبيوتر ليس لها من الأثر المشئت ما للضوضاء التى تصدر عن أبواب السيارات فى الطريق أو عن طريق أشخاص يدخلون الحجرة بين آن وآخر، ويطرقون وراءهم الأبواب أو عن أشخاص يرفعون أصواتهم بالكلام بين حين وآخر.

كما دلت التجارب أيضاً على أن الأعمال العقلية بوجه عام تتأثر بالضوضاء أكثر مما تتأثر بها الأعمال الحركية البسيطة.

وقد أسفرت التجارب أيضاً عن أن تأثير الضوضاء فى الفرد يتوقف على وجهه نظره إليها ودلالاتها عنده، فإن كان يرى أنها شئ ضرورى لا بد منه ولا يتم العمل بدونه - كضوضاء آلات المصانع بالنسبة للعمال - لم تكن مصدر إزعاج كبير له فى

انتباهه، أما إن شعر العمال أن الموضوع يرجع إلى عدم اكتراث إدارة المصنع براحتهم كانت مصدر إزعاج وتشتت.

والخلاصة التي يمكن الخروج بها من مختلف هذه البحوث هي أن الإنسان يستطيع أن ينتج في الضوضاء قدر ما ينتج في الهدوء بشرط أن تكون دوافعه إلى العمل قوية وأن يبذل جهداً يزيد بزيادة الأثر المشتت للضوضاء، وبعبارة أخرى فالجهد الذي يبذله للتغلب على أثر لضوضاء يكون على حساب أعصابه. ولكل فرد حد للاحتمال وببل الجهد إن تجاوزه سارع التعب إليه وزاد احتياجه وكثرت أخطؤه في عمله وأصبح عاجزاً عن أقل انتباه.

الانتباه والتربية Attention and Education

ليس هناك بين اتقدرات العقلية ما هو أهم في نظر المدرس من القدرة على الانتباه، فهو شديد الحرص على توفرها لدى تلاميذه، ومنى ثم له ذلك فإنه يكون قد دلل أعظم الصعوبات في مهمته.

فالانتباه في الواقع ما هو إلا مظهر من مظاهر العمليات العقلية المعقدة التي ترمى في عابثها إلى الإدراك والفهم، وليس قدرة عقلية مستقلة بذاتها، بل هو مظهر لاتجاه العقل نحو زيادة المعرفة والوضوح.

فالانتباه هو الحالة العقلية التي يبدو فيها شعور المرء مكوناً من بؤرة وحاشية أو هامش، ففي اللحظة التي يستولي هتمام الإنسان على شيء أو فكرة ما، فإنها تكون في بؤرة الشعور، وفي نفس هذه اللحظة يحتوى الشعور على عناصر أو أفكار أخرى أقل أهمية، فيقال أنها على هامش الشعور وتمتاز محتويات بؤرة الشعور بأنها أكثر وضوحاً، أيسر تذكراً، وأسهل ربطاً بغيرها، وأبقى أثراً.

وقد أيدت أبحاث علم النفس أهمية الانتباه المقصود في التذكر، وبين التجارب العملية التي أجريت في هذا الصدد ما يأتي (Miller, 1990):

- ١- إذا أعطى الطالب مجموعة من المقاطع اللفظية بغرض مقارنتها مثلاً، بحيث يضطره ذلك إلى تكرارها عدداً من المرات، دون أن يوجه نظره أو يركز انتباهه إلى العلاقة بينها، فإنه يعجز عن استرجاعها إذا طلب منه ذلك.
- ٢- إذا أعطى الطالب مجموعة من الكلمات بقصد ربط كل زوجين منها سوياً ونجح في ذلك فعلاً، فإنه يعجز عن ربط أجزاء السلسلة كلها.
- وعليه يمكن القول: إن الملاحظة المجردة لا تكفى وحدها في التعلم، بل يجب أن يعتمد المتعلم على الانتباه المقصود.

تركيز الانتباه باعتباره عامل من عوامل تنشيط الدافعية للتعلم:

- ١- يعتبر تركيز الانتباه حول الموضوعات المطلوب تعلمها مبدأ هام من المبادئ التي تعمل على تنشيط دافعية الأفراد، وخاصة في محال التعلم المدرسي والتي تفيد المعلم في تحقيق الأهداف التربوية.
- ٢- عادة ما ينشأ لدى كثير من الطلاب بعض الاهتمامات حول الأهداف التي تدور حولها الموضوعات التي تعلم في المدرسة، وخاصة في بداية عرض الموضوعات الجديدة، مما يوجه انتباههم نحوها، لذلك فإن شرح المعلم أو تقديمه لموضوع جديد يعمل على توجيه انتباه الطلاب نحو الأهداف التي يمكن أن يحققها هذا الموضوع.
- ٣- يستطيع المعلم لتوجيه انتباه الطلاب أن يلجأ إلى كثير من الأساليب التي تهتم أغلبها بزيادة الاهتمام بالحواس الرئيسية التي يعتمد عليها التعلم المدرسي، وهي حواس الرؤية والسمع.
- ٤- قد يلجأ المعلم إلى استخدام حواس أخرى مثل اللمس والشم، مع ضرورة ضبط خصائص المجال الذي يحدث فيه الموقف التعليمي مثل الحركة والحجم والشدة والتكرار لأن انتباه الطلاب سيوجه إلى أكثر هذه العوامل تأثيراً في الموقف التعليمي، وبالتالي قد يؤثر ذلك على نتيجة التعلم.
- ٥ أن الفرد قد لا يستجيب بسرعة في المواقف التي لم يسبق أن مرت بخبرته، ولذلك يحاول التفریب بين عناصر المواقف الجديدة بالنسبة له بالانتباه إليها شكل ملحوظ

حتى يستطيع إصدار الاستجابات المناسبة لهذه العناصر مما يحقق له لشعور بالارتياح.

العوامل التي يستطيع المعلم من خلالها العمل على تركيز انتباه الطلاب:

١- إيقاف شرح لدرس مؤقتاً إذا ما لاحظ أن منحنى التعب بدأ يرتسم على ملامح التلاميذ بقصد إعطائهم قسطاً من الراحة، ثم استئناف العمل بعد ذلك مباشرة بعد تجديد النشاط.

٢- تبديل اللهجة بين الحين والآخر وفق الموقف الذي تمليه طبيعة الدرس.

٣- أن يتخلل الدرس فترات للمناقشة والحوار بين الطلاب وبعضهم وبينهم وبين المعلم.

٤- ويرى (محمود عكاشة، ٢٠٠٠) أن تربية الانتباه يجب أن تتم وفق قواعد معينة من أبرزها:

أ - البحث عن مصدر التششت لاستبعاد أسبابه التي قد تكون أسباباً جسمية كالإرهاق أو فسيولوجية كاضطراب إفراز العدد أو تكون نفسية كالقلق أو الخوف، أو اضطرابات انفعالية أو اجتماعية كالمشاكل الأسرية بين الوالدين، أو خارجية كعدم ملائمة المكان أو عوامل مناخية غير مناسبة.

ب- لا بد أن يستخدم المعلم أكبر عدد ممكن من حواس التلاميذ، فيطالبهم بالقراءة والرسم وعرض الصور عليهم وتوجيههم للالتفات إليهم.

ج- لا بد أن يستمر المعلم في شرح الدرس منتقلاً من نقطة إلى أخرى بنظام، ولا يعمد إلى إيقاف الدرس بدون داع، فإن ذلك قد يخذل قوى الطلاب ويذهب بانتباههم لدرجة يصعب معها إيقاظه مرة أخرى.

د - لا بد أن يكون المعلم قدوة لتلاميذه في النشاط والجد والانتباه والتيقظ لجميع حركاتهم وسكناتهم، كي تنعكس شخصيته عليهم، فيأخذوا عنه انتباهه واهتمامه بالدرس.

و - لا بد أن يعمل المعلم على تعويد تلاميذه الانتباه بعمل أنشطة جاذبة للانتباه، وذلك كأن يقص عليهم حكاية، أو يلقي عليهم قطعة شعرية ويطلبهم بإعادتها بلفظها أو بمعناها.

نتائج الانتباه:

لانتباه نتائج إيجابية وأخرى سلبية.

أولاً: النتائج الإيجابية للانتباه:

- ١- أنه يزيد سرعة الإدراك، فالانتباه ينقص زمن الانعكاس (الرجع) وتناقص زمن الانعكاس يدل على ازدياد سرعة الإدراك.
- ٢- أنه يزيد وضوح التصورات، فالملاحظة المعززة بالانتباه تجعل إدراك الشيء الخارجى واضحاً.
- ٣- أن تأمل حياتنا الداخلية يجعل صورنا لنفسية وأفكارنا أكثر وضوحاً، أن انتباهنا لها يوضح نواحيها المختلفة ويظهرها لأعيننا.
- ٤- أنه يقوى تثبيت لذكريات وحفظها، أن انتباهنا للصور والمعاني قوى ثباتها وسهل لنا حفظها وجعلها أقوى.
- ٥- أنه يعين على ترتيب التصورات وتصنيفها، فالانتباه يحل للإحساس معنى، وكلما تأملنا معنى من المعاني ظهرت لنا علاقته بغيره من الأفكار التي لم ننتبه إليها في أول الأمر، فالتأمل إذن يؤدي إلى تنظيم الأفكار وتنسيقها.

ثانياً: النتائج السلبية للانتباه:

- ١- يؤدي إلى تناقص شدة الأفكار و يقلل ميدان الفاعلية الفكرية.
- ٢- قد يركز البعض على شئ صغير ويغفل أشياء أخرى قد تكون أكثر أهمية.
- ٣- قد يؤدي شدة التركيز لفترة طويلة إلى الإرهاق العصبي والملل.

قصور الانتباه

مفهوم قصور الانتباه

هو قصر فترة الانتباه Short Attention Span وسهولة تشتته Distractibility أى الصعوبة التي يواجهها الفرد في التركيز على النشاط الذي يقوم به أو نجاح المثيرات الخارجية في جذب انتباهه بعيداً عن هذا النشاط.

لقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن جزء رئيسي من مشكلات الطفل مفرط النشاط تتعلق بالانتباه، وهناك وجود اختلافات ملحوظة في القدرة على الانتباه بين الأطفال مفرط النشاط والعاديين، وأيضاً الأطفال ذوي صعوبات التعلم (Anne Wooten 1991).

وقد أشارت نتائج دراسة Pearson, et al. (1999) إلى أن الأطفال مفرط النشاط يعانون من مشكلة عدم القدرة على التمييز بين المثيرات الأساسية وغير الأساسية، فالطفل مفرط النشاط يعاني في الفصل من تساوي مثيرات التعليمات التي يسجلها المعلم على السبورة، وأيضاً الأمور الخارجية والضوضاء المصاحبة.

أسباب وعوامل قصور الانتباه:

يشير كل من (Humpbrey et al., 2007) إلى أن قصور الانتباه لا يرجع إلى سبب واحد منفرد بذاته بل يرجع إلى عدة أسباب منها أسباب بيئية، اجتماعية، فسيولوجية، وحيوية، وهي كالآتي:

أولاً: العوامل الفسيولوجية "البيولوجية"

تتمثل هذه العوامل في:

أ - الوراثة:

- لوحظ أن ١٠٪ من آباء الأطفال مفرط الحركة كانوا هم أيضاً مفرطوا الحركة في طفولتهم، لذلك اعتقد بعض الباحثين أن هناك انتقال جين وراثي لنقص الحركة.
- أن نقص المخ وخاصة الفص الجبهي له علاقة وثيقة بالسلوك والانتباه، وفي هذا الإطار قام مركز دراسة صحة الطفل بكنداً بدراسة الوزن النسبي لإسهام كل من العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب الانتباه وأقرانهم من العاديين وتشير النتائج إلى:
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين اضطرابات الانتباه والمتغيرات البيولوجية منها صعوبة أو بطء الحديث أو التعلم.

نسبة وجود هذه المشكلات لدى الأطفال ذوي الاضطرابات فى الانتباه تساوى ١,٥٪ وجودها لدى الأطفال العاديين من نفس السن.

ب - العوامل العصبية:

تتعلق هذه العوامل بوظائف الجهاز العصبى المركزى، وقد توصلت الدراسات الحديثة إلى أن ٥٪ من ذوي الاضطرابات فى الانتباه مع فرط النشاط لديهم إصابات مخية.

أما فيما يتعلق بالانتقال أو الإرسال العصبى Neurological Transmitter تضاربت الآراء حول هذا الموضوع، حيث افترضت بعض الدراسات وجود علاقة بين اضطراب الانتباه وفرط النشاط وكفاءة الناقلات العصبية، بينما افترض البعض الآخر عدم وجود علاقة بين اضطراب الانتباه وفرط النشاط ومحددات الناقلات العصبية.

كما أن هناك عوامل تتعلق بخلل نظام الصبغ الاستئارى ويقصد به نهضة الجهاز العصبى المركزى ليكون فى المستوى الأمثل للاستثارة Optimum Level of Arousal. هذا المفهوم يرتبط بالمقاييس الفسيولوجية مثل: ضربات القلب، ضغط الدم، استجابة الجلد الجلغانية، كما يجمع العديد من الباحثين على أن الأطفال ذوي الاضطراب فى الانتباه وفرط النشاط لا يستطيعون ضبط مستوى استثارتهن ليتلاءم مع متطلبات المهام والمواقف المختلفة، هذا يجعلهم غير قادرين على اختيار الاستراتيجيات الملائمة للمواقف والمهام المحددة.

ج- العوامل الاجتماعية والبيئية:

- قد ترجع أسباب القصور فى الانتباه إلى عوامل اجتماعية كالصراعات العائلية، وعدم استقرار الأسرة كطلاق الوالدين أو سفر أحدهما أو وفاته.
- عدوان الطفل الموجه تجاه نفسه أو تجاه الآخرين.
- نقص ذكاء الطفل، قد ينشأ عنه اضطراب فى نقص الانتباه.

أعراض قصور الانتباه:

حدد (Fric Digest, 2006) أهم أعراض قصور الانتباه فيما يلي:

- ١- الفشل في إنهاء المهام الذي بدأها.
- ٢- سهولة التشتت في الفكر.
- ٣- الاندفاعية في التصرفات دون ما تروى أو تفكير.
- ٤- يحتاج إلى إشراف مكثف لإنجاز المهام المطلوبة منه.
- ٥- الفرط الحركي، حيث تزداد حركته بما يعوق تكيفه ويسبب ارتباكاً للآخرين في أداء المهام.
- ٦- كثير الحركة أثناء نومه.
- ٧- يجد صعوبة في التركيز في العمل المدرسي، لذا توصي العديد من الأبحاث بتوفير بيئة تعليمية مشجعة للطلاب الذين يعانون من قصور الانتباه، بالإضافة إلى استخدام الوسائط التعليمية والمحفزات أو التعزيز داخل البيئة الصفية.

علاج قصور الانتباه:

أولاً: العلاج الطبي لقصور الانتباه:

يستخدم العلاج الطبي بصورة فردية حسب احتياجات كل مريض، كما تستخدم المنبهات الطبية بصورة كبيرة في علاج اضطرابات الانتباه وخفض لنشاط الزائد والاندفاعية، مما يحسن الأداء الأكاديمي.

ثانياً: العلاج غير الطبي لقصور الانتباه:

يتمثل في: تعديل السلوك: الهدف من هذا العلاج هو الحصول على تحكم ذاتي أفضل واستراتيجيات لحل لمشكلات الانعكاسية بصورة أكبر، فمن الضروري أن توجد برامج سلوكية مبنية على الحوافز حيث أن البرامج التي تبنى على التعزيز السالب أو الحرمان من الامتيازات لا تكون فعالة في معالجة قصور الانتباه، ولكي يكون برنامج تعديل السلوك ناجحاً مع الطفل في سن المدرسة، فإن الطفل ينبغي أن يكون مشارك فعال في تصميم البرنامج ووضع الأهداف واختيار الحوافز.

ثالثاً: الغذاء:

أ- الغذاء الخالي من الإضافات، وهو الغذاء الخالي من الألوان ومكسبات الطعم الصناعية والمنتجات المحفوظة.

ب- الغذاء الخالي من السكر المركز، فزيادة كمية السكر داخل الجسم غير مفيدة بالنسبة للطفل.

بعض الدراسات التي تناولت موضوع الانتباه والعمليات العقلية وبعض المتغيرات الأخرى:

دراسة (Boyd, 2002) بعنوان: تحليل ودراسة مكونات وعناصر عملية الانتباه لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٣-٦) سنوات. هدفت الدراسة إلى معرفة وتحليل مكونات عملية الانتباه كعملية عقلية متكاملة والعوامل المسببة لقصور الانتباه. تكونت عينة الدراسة من (١٧) طفل وطفلة لديهم قصور في الانتباه، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود عدة عوامل متكاملة تسهم في ظهور حالات قصور الانتباه ومنها العمر الزمني، الجينات الوراثية، سلوك الوالدين و أيضاً سوء معاملة معلمة رياض الأطفال.

- أما في دراسة (Marliava, 1997) بعنوان: الانتباه الانتقائي والتعلم الإدراكي. هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين عملية الانتباه الانتقائي كعملية عقلية والتعلم الإدراكي، وأكدت نتائج الدراسة على أهمية عملية الانتباه الانتقائي خاصة في تعلم الرسوم والأشكال والمجسمات وإدراك المسافات لدى الأطفال فيما بين (٥-٧) سنوات.

- وفي دراسة (Person, et al., 1996) دراسة مقارنة للانتباه المستمر والانتباه الانتقائي لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال في الأعمار من (٤-٧) سنوات من ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور الانتباه بنوعيه المستمر والانتقائي وأن مستوى قصور الانتباه لدى البنات بدرجة أكبر من البنين.

أما عن دراسة (Roggman, et al. 1991) حول "العلاقة بين المهارات والقدرات الإدراكية لدى الأمهات وقدرة أطفالهم على الانتباه"، وقد أجريت هذه لدراسة على مجموعة من الأطفال عددهم ٤٠ أربعين طفلاً وطفلة، تتراوح أعمارهم ما بين (٣-٦) سنوات. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القدرة العالية للأم في إدراك المثيرات المختلفة وقدرة طفلها على الانتباه. فعندما تكون لدى أم لمهارة، والقدرة الإدراكية للمواقف المناسبة التي تثير انتباه طفلها، هذا ينعكس بدوره على تنمية انتباه الطفل نحو أشياء وأجسام معينة تتضمنها تلك المواقف.

ودرس (Anne Wooten, 1991) أثر معوقات الانتباه الانتقائي في تعلم الأطفال، درست فيها علاقة الانتباه الانتقائي بكل من التعلم والذاكرة والأداء لدى الأطفال بطيئي التعلم في الأعمار من (٤-٨) سنوات، وقد أشارت نتائج التعلم إلى أثر قصور الانتباه الانتقائي في بطء الأطفال في التعلم والاستدكار وتذكر المعلومات بمقرنتهم بالأطفال العاديين من نفس العمر. واقترحت الدراسة مجموعة من الاستراتيجيات لتنمية قدرة الأطفال على الانتباه، وكذلك استخدام التكنولوجيا الحديثة في تصميم برامج تعلم علاجي للأطفال بطيئي التعلم، مما يقوى لديهم القدرة على الانتباه وبالتالي معالجة البطء في التعلم.

وفي دراسة (Rolandelli, et al., 1985) بعنوان: انتباه الأطفال السمعى والبصرى للبرامج التليفزيونية وتأثيره على إدراك تلك البرامج ومحتواها. هدفت الدراسة إلى مقارنة مجموعتين من الأطفال من فئتين عمريتين مختلفتين، فيما يتعلق بتأثير انتباههم السمعى والبصرى على إدراكهم للمعلومات المقدمة لهم من خلال عرض مجموعة من البرامج التليفزيونية، كما تم استخدام اختبارات لقياس الإدراك السمعى والبصرى. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى:

- ١- لا توجد علاقة ارتباطية بين عمر الأطفال وقدرتهم على الانتباه البصرى، بينما يؤثر العمر الزمنى على الانتباه السمعى للأطفال لإدراك المعلومات التي تعرض لهم من خلال البرامج التليفزيونية.

٢ أن البرامج التلفزيونية لها تأثير كبير على توجيه انتباه الأطفال سمعياً وبصرياً، مما أثر بدوره على إدراكهم للمعلومات المقدمة لهم من خلال تلك البرامج.

- وفي دراسة (Hrull, 1989) بعنوان: العلاقة بين البرامج التلفزيونية ومستويات انتباه الأطفال لهذه البرامج، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من الأطفال مختلفتين في العمر الزمني، المجموعة الأولى تتراوح أعمارهم من (٣-٦) سنوات، أما المجموعة الثانية فتتراوح أعمارهم ما بين (٦-١٢) سنة، وهدفت الدراسة إلى مقارنة المجموعتين في مستويات الانتباه أثناء عرض مجموعة من البرامج التلفزيونية عليهم، ثم قياس هذه المستويات من الانتباه عن طريق مثيرات صوتية وأخرى بصرية. وأشارت النتائج إلى أن مستوى الانتباه لا يزيد عن ٣٠ ثانية لدى مجموعة الأطفال الصغار من (٣-٦) سنوات، كما أظهرت النتائج تأثر واضح لانتباه مجموعة الكبار من (٦-١٢) سنة بالمثيرات البصرية، بينما زاد تأثر انتباه المجموعة الأصغر سناً بالمثيرات السمعية.

العلاقة بين اضطراب الانتباه وصعوبة التعلم:

ندأ بالسؤال: ما الذي نعرفه عن اضطراب نشاط الانتباه والسبب المناسب لظهور هذه المشكلة؟

من الجدير بالذكر أن معظم المعلومات المتوفرة عن هذا الموضوع مصدرها الملاحظات الإكلينيكية التي قام بها المتخصصون في هذا المجال، فقد أجمع الآباء بأن أطفالهم يعانون من صعوبة تركيز الانتباه فيما بين (٣-٤) سنوات. وتبدأ هذه المشكلة في الظهور بشكل واضح عند سن دخول المدرسة، حيث توصلت الأبحاث إلى أن نسبة هذه المشكلة لدى الذكور تبلغ ثلاث أمثالها لدى الإناث الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٦-٨) سنوات (Cate, 1991).

العلاقة بين الوراثة وكل من قصور الانتباه وصعوبة التعلم:

من المجالات الجديرة بالدراسة هو محاولة معرفة تأثير الوراثة وعمل الجينات في قصور الانتباه وحدث صعوبة في التعلم، وقد تم فحص معدلات ظهور صعوبة

فى التعلّم بين الأقارب الذين أنجبوا أطفال لديهم مشكلات تتعلق باضطراب الانتباه لدى كل من الأطفال ذوى صعوبة فى التعلّم وأقرانهم من العاديين. وقد أظهرت نتائج الدراسة التى أجريت على مجموعة من التوأم ممن لديهم صعوبة فى تعلّم لقراءة، نسبة وجود اضطراب فى نشاط الانتباه تصل ٤٤٪ لدى التوأم المتماثلة، بينما بلغت ٣٠٪ لدى التوأم الأخوية (David, S. A, 2006).

وفى دراسة أخرى أجريت على الأطفال الذين يعانون من صعوبة فى اللغة والكلام، بلغت نسبة من لديهم قصور فى الانتباه حوالى ٦٦٪، وقد ظهر لدى ١٧٪ منهم تزامن فى صعوبة القراءة واضطراب نشاط الانتباه.

وقد توصلت دراسة (Bron & Ayhvard, 1997) إلى أن حوالى ٣٠٠ طفل لديهم نسبة كبيرة من قصور الانتباه ظهرت مترامنة مع بداية تعلّمهم القراءة، هذا يدفعنا إلى عدم تجاهل أهمية التشخيص الدقيق والعلاج المناسب لهؤلاء الذين مقدّمون على تعلّم المهارات الأكاديمية وتدريبهم على تركيز الانتباه من خلال برامج متكاملة تهدف لحل مشكلاتهم المتعلقة بقصور الانتباه وكذلك صعوبة التعلّم.

أسباب وعلاج قصور الانتباه فى علاقته بصعوبة التعلّم:

توصلت نتائج الأبحاث الحديثة إلى أن التغيرات البيولوجية هى السبب الوحيد فى قصور الانتباه وظهور مشكلات فى الكلام والنطق ومشكلات تعلم أخرى، ولا توجد أبحاث تؤيد تدخل الاضطرابات الأسرية فى ظهور هذه المشكلات.

وقد توصلت بعض الدراسات إلى دور العلاج الكيميائى فى التخفيف من حدة قصور الانتباه وخاصة فى مادة الرياضيات فقط وليست فى مواد غيرها، ولكن الأمر يحتاج إلى إستراتيجية معرفية لتعديل سلوك هؤلاء التلاميذ وأيضاً تدريب أولياء الأمور لكيفية التعامل مع تلك الفئة من الأطفال بالأسلوب الذى يساعدهم على تركيز الانتباه حتى يتسنى تحقيق الاسجم والتوافق بين خصائص المتعلّم والأسلوب الاستراتيجى المتبع.

الفصل الحادى عشر

الذاكرة

Memory (٢) الذاكرة

مقدمة

تعد الذاكرة من أكثر العمليات المعرفية التى حظيت بالعديد من الدراسات منذ زمن طويل، ويرجع هذا الاهتمام المتزايد إلى أهميتها القصوى باعتبارها العمود الفقري الذى تدور حوله العمليات المعرفية الأخرى فى بنية العقل، فالإدراك لا يقوم إلا على تذكر الصور السابقة، وكذلك الإحساس والانتباه والتعلم والتفكير، كلما كانت الذاكرة أقوى كان العقل أكثر قدرة على التفكير وحل المشكلات، بل إن الشخصية الإنسانية لا تقوم إلا على التذكر، فلو لا الذاكرة لما تكونت الشخصية ولا تم الانتباه والإدراك والتعلم والتفكير والحكم والاستدلال، ولذا فهى تلعب دوراً فعالاً فى تكيف الإنسان وحل مشكلاته وهى تمثل حجر الزاوية للنمو النفسى.

لذا فقد أولاهما الفقه السيكولوجى اهتماماً كبيراً بدراسة تعريفاتها وماهيتها ومكوناتها ومراحلها واستراتيجيات تقويمها وتحسينها.

تعريف الذاكرة:

فقد عرفها فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩٦) بأنها العملية العقلية الدالة على تخزين المعلومات واسترجاعها بصورتها الأصلية، ولا يتم ذلك إلا بعد إتمام الاكتساب والتعلم، بينما يعرفها من منظور معالجة المعلومات بأنها تمر بثلاث مراحل: التحويل الشفوى Encoding والتخزين Storage والاسترجاع Retrieval.

لمحة تاريخية حول أنواع الذاكرة ومنظوماتها:

كانت الدراسة العلمية الأولى للذاكرة على يد أبنجهاس عام (١٨٨٥) وفقاً لنظرية الارتباط Association Theory، فقد صمم مقاطع عديمة المعنى Nonsense Syllables حتى لا تتأثر بالارتباطات ذات المعنى استناداً إلى الخبرات السابقة، وقد أجرى التجارب على نفسه أولاً، وكانت نتيجة هذه التجارب عن التعلم هي تلاشي وتحلل الذاكرة، ذلك أن ٧٥٪ من المادة المتعلمة عديمة المعنى تتحلل بعد ٢٤ ساعة من تعلمها ثم يبطؤ التلاشي فيما بعد، وتعددت الدراسات حول معنى يتأثر بعامل نوع نمادة المتعلمة والشكل الذي تعرض به على المتذكر (Seamon, J. G, (1980).

كما أوضح ثورنديك (١٩٣١) أن الذاكرة تميل إلى الذبول والاضمحلال بسبب عدم الاستعمال أو الإهمال والتترك مع مرور الزمن حتى يتم إعادة تكرارها واستخدامها. وظلت الذاكرة وكأنها نظام مستخدم أو مؤشر كنتيجة للدليل النفسي العصبي، فأصبح من الواضح أن الذاكرة لا تشكل نظاماً واحداً ولكن اتحاد من أنظمة ثابتة على علاقة متبادلة (Jash. R. (1995)، ومع بداية عام ١٩٤٩ أبدى هب Hebb التميز بين الذاكرة طويلة المدى والتي بنيت على أساس تقوية الروابط بين تجمعات الخلايا داخل المخ والذاكرة قصيرة المدى والتي اعتبرها وكأنها بنيت على أساس التنشيط الكهربائي الموقت للخلايا العصبية المناسبة، ولقد استند في التدليل على التميز بين الذاكرة طويلة المدى والذاكرة قصيرة المدى على الدليل التجريبي فسي ضوء أن المادة اللفظية أظهرت أنها تعتمد على لتشفير الفونولوجي، في حين أن الذاكرة طويلة المدى تعتمد على التشفير الدلالي القائم على المعنى، إلى جانب ملاحظة أن بعض المهام تتكون من مكونين، فإذا تم إعطاء المفحوص قائمة كلمات للتذكر التلقائي الحالي سيكون هناك تذكر جيد للمفردات الأخيرة بالقائمة وهو ما يعرف بتأثير الأثر، وإذا تم تأجيل التذكر فإنه سيحدث بداخل ويختفي تأثير الأثر، وفي مواجهة ذلك تم لتخلي عن فكرة نظام الذاكرة الموحد وتبنى بدلاً منها الافتراض بوجود ذاكرتين أو أكثر Wing (Field, and Bymes (1981).

وقدمت دراسات برودبنت (Broodbent, 1958) للانتباه نموذجاً لنظام معالجة المعلومات Processing System Information الذى قد أشار إلى وجود مخزنين للذاكرة أحدهما قصير المدى والآخر طويل المدى (Bentin, et al. (1998).

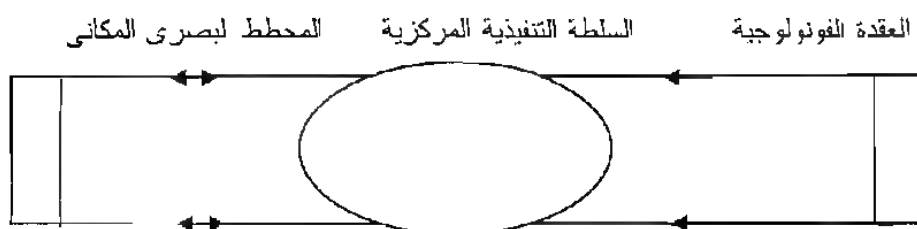
وبعد وليم جيمس (James, 1966) أول من أشار إلى تقسيم الذاكرة فى كتابة مبادئ علم النفس، وقد ميز بين الذاكرة الفورية المباشرة Immediate Memory والذاكرة غير المباشرة أو الثانوية معتمداً على طريقة الاستبطان Indirect Memory فى دراسة الذاكرة، واعتبر أن الذاكرة الثانوية (S.M.) Secondary Memory هى مستودع خفى Dark Repository للمعلومات التى سبق تخزينها، لأنه من الصعب استدعاؤها، ولذا فقد أطلق عليها الذاكرة الدائمة، وبذلك يكون قد ميز بين الذاكرة المؤقتة الأولية Primary Memory (P.M.) والذاكرة الدائمة الثانوية.

وفى عام (١٩٦٨) نشر اتكسون وشيفرين Atinson, Shiffrin كتابهما الذاكرة البشرية قدما فيه نموذجاً لكيفية تكوين ومعالجة المعلومات فى الذاكرة البشرية، سُمى النموذج البنائى للذاكرة Structured Model of Memory قصيرة المدى، ووفق هذا التصور فإن للذاكرة ثلاثة مستودعات المسجلات الحسية The Sensory Registers الذى تسجل فيه لمثيرات فى إطار البعد الحسى، وإما أن نتلاشى تلك المثيرات فى أقل من ثانية أو يتم لها مزيد من المعالجة، ومن المكونات الفرعية للمسجل الحسى المسجلات البصرية والسمعية واللمسية ربما تتلاشى وتتحلل هذه المثيرات والمعلومات سريعاً أو تنتقل إلى المركز الثانى وهو مستودع الذاكرة قصيرة المدى Short-Term Store حيث تبقى لفترة رمزية حوالى (١٥ ث)، وذلك حين يوجه الفرد انتباهه لهذه المثيرات، إلا أن قدرة الذاكرة قصيرة المدى محدودة، ويمكن الاحتفاظ بالمعلومات فيها لفترة أطول باستخدام الحفظ والتكرار وذلك بسبب تلقيها المعلومات، ويلاحظ فى هذا النموذج أن المخزن قصير المدى هو الجزء النشط فى الذاكرة فهو المسئول عن استرجاع المعلومات سواء منه أو من المخزن طويل المدى، كما أن اختلاف المخازن الثلاثة يرجع إلى اختلاف الوظيفة الخاصة بكل مخزن وليس الاختلاف فى البنية النفسية، إلا أنه لا يوجد دليل قاطع على السعة المحدودة للذاكرة

قصيرة المدى حيث تتعلق بمقدار المعلومات التي يمكن التعامل معها في آن واحد ولا يتعلق بالقدرة على التخزين.

وتمثل الذاكرة قصيرة المدى منظومة الذاكرة العاملة Working Memory فإذا تم تكرار Rehearsal لهذه المعلومات فإنها تنتقل إلى الذاكرة طويلة المدى، حيث يتم تخزينها بصورة ثابتة، وبذلك يتضح أن المفهوم الأساسي لنموذج اتكنسون وشيفرن مفهوم التدفق ثنائي الاتجاه للمعلومات Bidirectional of Information Flow من كسل بنية للذاكرة إلى البنى الأخرى حيث تقرر هذه العمليات المركزية انتفاء نوع معين من المعلومات لنقلها، ويعد الانتباه هو العملية المركزية التي تقرر انتقال المعلومات من الذاكرة لحسية إلى الذاكرة قصيرة المدى، أما عمليات البحث و لتكرار في الذاكرة قصيرة المدى هما اللذان يحددان انتقال المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى، هذا التكامل والتفاعل للتدفق ثنائي الاتجاه للمعلومات هو ما يسمى بمنظومة الذاكرة العاملة الواعية Conscious Working Memory System.

لذا لاحظنا من وصف نموذج الذاكرة "لاتكنسون وشيفرن" أن النموذج افترض أن المخزون قصير المدى له وطائف متعددة، ليس فقط أنه يحتفظ بالمعلومات لفترات قصيرة من الوقت، ولكنه أيضاً يعمل كمصنع لمعالجة المعلومات والتحكم في تدفقها واتخاذ القرارات في هذا النموذج، وأعتقد بأن المخزون قصير المدى هو نظام منفرد، ولقد وافق "باديلي وهيتش" فقد عرضوا بدلاً من ذلك نموذج جديد يتكون من عناصر منفصلة ومتعددة. هذا النموذج الأولي الحديث مكون من STM أشار إليه بالذاكرة العاملة (يصور الشكل رقم (١٠) رؤية بسيطة للنموذج).



شكل رقم (١٠)

رؤية مفاهيمية لنموذج الذاكرة العاملة

لـ Baddeley & Hitch, (1997)

إن مركز وقلب نموذج الذاكرة العاملة هو السلطة التنفيذية المركزية، وهذا المكون هو المسئول عن تنسيق المصادر التي هي موضع اهتمام، وأيضاً مراقبة نظامى العقدة الفونولوجية (خاص بعلم الأصوات) والمخطط البصرى المكاني، وأن أى ضعف فى الوظيفة الطبيعية للسلطة التنفيذية لمركزية من الممكن أن يلعب دوراً مهماً فى التدهور العقلى الذى يتضح لدى مرضى الزهايمر (مرض الزهايمر هو الشكل الأكثر عمومية للشخوخة التى يعانى منها كبار السن).

إن العقدة الفونولوجية مسئولة عن معالجة المعلومات فى مجال الحديث، ولقد وضعت نظرية بأنها تتكون من مكونين هما المخزون الفونولوجى وعملية التحكم المترابطة، لقد فرض بأن ذاكرتنا بالنسبة لمجال الحديث تخزن من المخزون الفونولوجى لمدة تتراوح ما بين ١,٥ إلى ٢ ثانية قبل أن تزول وتتلاشى، على الرغم من ذلك إذا قمنا بتكرار شبه صوتى مثل تكرار كلمة (كتاب) فى سكون أكثر من مرة لأفلسنا، فإن عملية التحكم المترابط يمكنها أن تعشأ أثر الذاكرة السمعية لكلمة (كتاب) فى المخزون الفونولوجى وتسمح لها بالبقاء لفترة أطول، عملية التحكم المترابط يمكن أن تحول أيضاً اللغة المكتوبة إلى لشفرة الفونولوجية للتخزين فى المخزون الفونولوجى، لقد أوضح باديلى أن العقدة الفونولوجية كما صورت يمكن أن تؤدي وظيفة معقولة فى تفسير العوامل العديدة التى تؤثر على سعة القراءة، بالإضافة إلى أن هناك دليلاً على أن العقدة الفونولوجية تساعد على فهم اللغة واكتساب الكلمات وتعلم كيفية القراءة.

إن المخطط البصرى المكاني مسئول عن معالجة الصور البصرية المكانية، وبالمثل كما كانت المعلومات مع العقدة الفونولوجية فإنها تستطيع أن تلحق بالمخطط البصرى المكاني مباشرة (مثل رؤية كلب) أو بطريقة غير مباشرة (مثلما يحدث عندما نعلم صورة ذاتية للكلب فى الذاكرة)، لقد اعتقد بأن هذا النظام مفيد فى تخطيط المهام السمعية والمساعدة فى توجيه الفرد فى مواضع جغرافية والمعروف عن هذا المكون أقل بكثير من المعروف عن العقدة الفونولوجية.

عموماً هناك دليل بأن معالجة المعلومات قصيرة المدى يعد أكثر تعقيداً بكثير من تصور أى شخص، لقد تلقت بعض مظاهر نموذج الذاكرة العاملة (خاصة العفدة الفونولوجية) دعماً تحريبيّاً حيداً بالرغم من عدم تناغم وتناسق جميع البيانات مع النموذج، فإن كثيراً من مظاهر النموذج فى حاجة إلى مزيد من الدراسة والبحث.

وتعددت الدراسات حول الفروق الفردية فى الذاكرة العاملة وتعريف الذاكرة العاملة باعتبارها القدرة على أداء مهام تتضمن تخزين ومعالجة المعلومات، ولقد ربط كل من دانيمان وكابنتر (Daneman & Carpenter, 1983) بين القدرة على تخزين ومعالجة المعلومات بالقدرة على قراءة وفهم النص موضحين أن المفحوصين ذوى السعة المحدودة للذاكرة العاملة يظهرون قدرة أقل للقيام باستنتاجات عندما يتطلب القياس اجتياز حدود الحمل المعطاة.

ولقد توصلت أوكهيل وآخرون Oakhill, et al., إلى نفس النتيجة بعد دراسة على الأطفال الذين يظهرون قدرة عالية على القراءة مع عدم الفهم لما يقرأون مما تم إرجاعه إلى ضعف السلطة التنفيذية المركزية، كما ربطت كل من كريستال وكايلونين (Christal & Kyllonen) بين قدرة الذاكرة العاملة ومفهوم الذكاء موضحين أن سلسلة من مهام الذاكرة العاملة ترتبط مع المقاييس التقليدية للذكاء، وبذلك فإن مقاييس الذاكرة العاملة تتنبأ بالأداء على مقاييس الذكاء التقليدية المعتمدة على الاستعداد الدراسي (Hothersall, D. (1985).

وفى النهاية فإنه يفترض أن السلطة التنفيذية المركزية مسئولة عن تنسيق المعلومات الصادرة عن سلسلة من المصادر، كما يفترض أن المخطط البصرى المكاني نظام يستطيع أن يخزن ويعالج المادة ذات الطبيعة البصرية المكانية، ويتضح أنه يرتبط بعدد من التراكيب فى نصف الكرة الأيمن، وهو ضرورى لمعالجة الصورة البصرية المكانية ولكن لا يبدو أنه مسئول عن تذكر الكلمات المحسوسة بسهولة من الكلمات المجردة، ذلك يعتمد على التمثيل الأقوى للكلمات المحسوسة فى الذاكرة طويلة المدى.

بينما العقدة الفونولوجية نظام يتضمن مخزوناً سمعياً مختصراً ومرتبطة بعملية تكرار مترابطة، والعملية المترابطة قادرة على الاحتفاظ بالمعلومات عن طريق التكرار المستمر ونقل المادة ذات الطابع البصري باستخدام أثر التشابه الفونولوجي.

في حين أن عملية التكرار انعكست في أثر طول الكلمة أي هدف سعة الذاكرة لكي يتم ربطها عكسياً بطول الكلمات التي يتم تذكرها؛ فالكلمات الطويلة تستغرق وقتاً أطول لكي يتم تكرارها، وبذلك تعطى وقتاً أكثر لأثر الكلمات الأخرى في المحزون حتى يضعف قبل أن يتم تجديده بالتكرار.

وفي عام (١٩٧٢) قدم كريك ولوكهارت (Craik & Loekhart) مستوى المعالجة Level of Processing (L.O.P.) حيث افترضوا أنه يمكن تفسير عمليات الذاكرة بصورة أكثر عمقاً من خلال مفهوم الذاكرة الذي يعتمد على مستويات المعالجة (L.O.P.) والذي يفسر كيف أن المعلومات القادمة بجرى تحليلها على مستويات مختلفة توجد على خط متصل تبدأ من التحليل التمهيدي Preliminary Analysis إلى التحليل الأكثر عمقاً Deep Analysis، ويصفان المراحل أو المستويات الثلاثة لمعالجة المعلومات التي تبدأ بالمستوى الحسي السطحي Shallow Sensory Analysis، ثم ينتقل إلى المستوى العميق اعتماداً على المعنى Semantic Analysis، بينما عند المستوى الأكثر عمقاً تستند المنبرات على الارتباطات طويلة المدى في الذاكرة، ويختلف هذا النموذج عن نموذج "اتكنسون وشيفرن" ذلك أن مستويات المعالجة ليست في حاجة إلى وجود بنى متعددة ولا حاجة إلى النقل أو التدفق للمعلومات بينها، كما أن العمليات الأساسية في نموذج اتكنسون وشيفرن مثل: الانتباه، التعرف، البحث، التكرار مهمة يهتم بها نموذج "كريك ولوكهارت".

كما افترض تولفينج (Tulving, 1989) أن الذاكرة جهاز موحد ذو تصنيفات ثلاثية ووصف منظومتين مستقلتين كمعالجة للمعلومات، هما:

- منظومة ذاكرة الأحداث Episodic Memory System التي ترجع إلى الذاكرة التي يجري تشفيرها في زماننا ومكاننا والتي ترجع معظمها إلى الخبرات الشخصية التي

تتضمن مرجعيات السير الذاتية بحيث يجرى فيها مقارنة بين الأحداث الحالية وما هو موجود بالذاكرة.

منظومة ذاكرة المعاني Semantic Memory System وترجع إلى الذاكرة التي تخزن بشكل معنوي ورمزي Stored in Linguistic and Symbolic Form وهي ذاكرة المفاهيم والمبادئ والأفكار التي تعد بمثابة موسوعة عقلية Mental Thesaurus وبن مرجعيتها معرفية Cognitive Reference لأنها تعزى إلى المفاهيم والحقائق والقواعد والمبادئ، ولذا تسمى بمنظومة المعرفة، وتختلف ذاكرة الخبرات الشخصية عن ذاكرة المعاني بأنها أكثر عرضة للنسيان بسبب تداخل معلومات جديدة باستمرار، بينما تنشط ذاكرة المعاني وتظل ثابتة نسبياً، ويطلق على كل من ذاكرة المعاني وذاكرة الخبرات الشخصية الذاكرة التقريرية أو التوضيحية التي تتسم بأنها واضحة، وتتضمن الحقائق والأحداث الشخصية، وتتضمن نوعين فرعيين الذاكرة العاملة والذاكرة المرجعية Reference Memory، أما الذاكرة غير التقريرية أو الإحرائية أو غير التوضيحية Nondeclarative فتتضمن المعلومات الضمنية التي يمكن التوصل إليها من خلال الأداء أي لكي يتم استدعاؤها يتطلب من المذكر القيام بعدة محاولات، وهي تتضمن (ذاكرة المهارات، ذاكرة الأحداث، الذاكرة الارتباطية، كما نظر شاكنر (Schacter, 1995) إلى الذاكرة أيضاً بوصفها منظومة موحدة، وتتضمن ما يسمى بالذاكرة الصريحة Explicit Memory التي تعرف بأنها التذكر الواعي لخبرات سابقة يجرى قياسها عن طريق تقرير لذات Self Report سواء بالاستدعاء أو بالتعرف وغالباً ما يتم الاسترجاع بالوعي والمعرفة، كما تضمن الذاكرة الضمنية Implicit Memory التي تعرف بأنها التذكر غير الهادف أو غير الواعي Unintentional and Nonconscious والتي تقاس بشكل مباشر عن طريق تأثير الذاكرة على الأداء دون المعرفة (Baddeley A. (2002).

وبشير محمد قاسم عبد الله (٢٠٠٣) أن هناك تكاملاً بين ذاكرة الأحداث والذاكرة الدلالية من جهة وبين الذاكرة الصريحة والذاكرة الضمنية من جهة ثانية، وأن كل نوع من أنواع الذاكرة يختلف عن الآخر في ثلاثة نواح جوهرية:

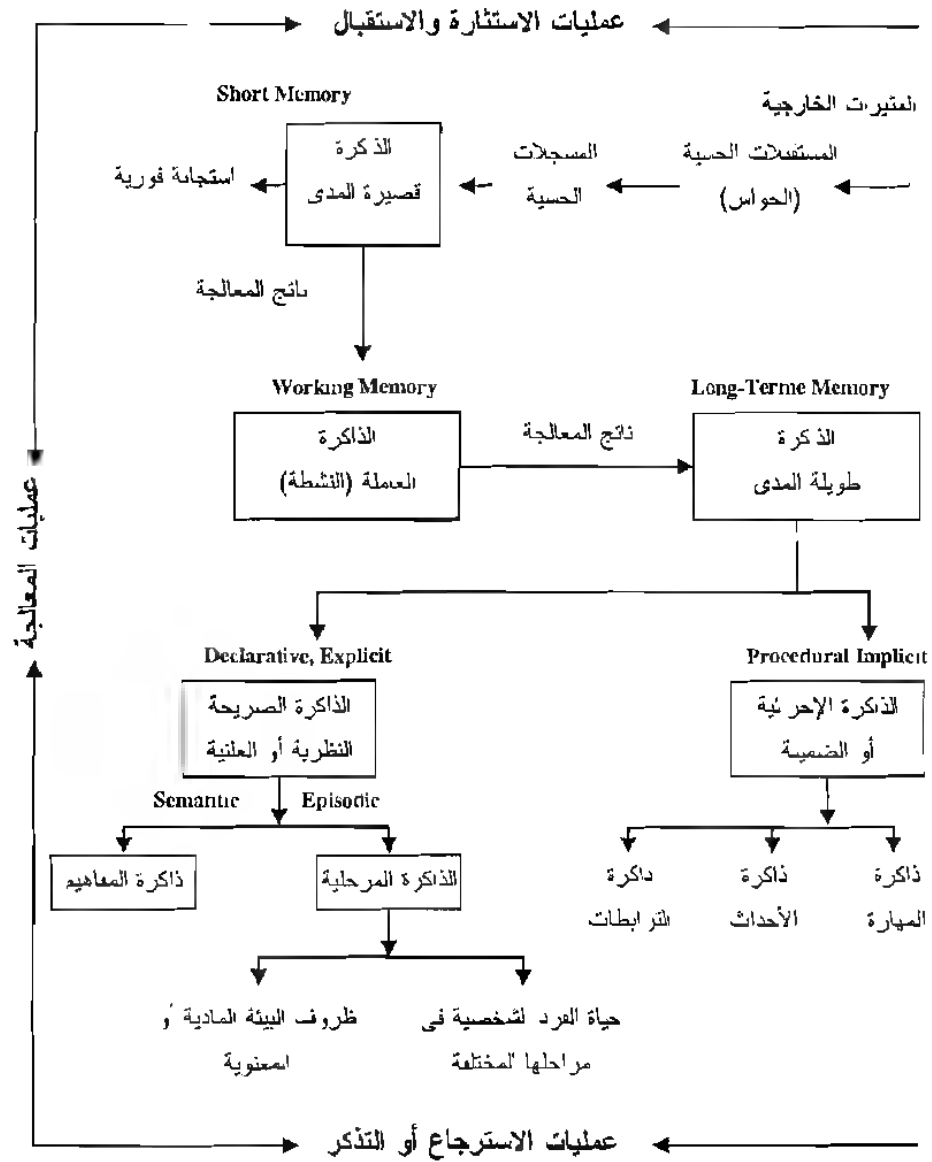
نمط المعلومات التي يحرى معالجتها.

- قواعد المعالجة.

- الجهاز العصبي الذي يترسطها.

ووفقاً للنموذج المقترح فإن كل ذاكرة متخصصة بوظيفة معينة وأن كل واحد منها متعاونة وظيفياً مع الأخرى، فذاكرة الأحداث مصممة لتعلم المحاولة الوحيدة السريعة مثل التعلم المتعلق بالمواقف والأوضاع الخاصة مثل النفور من طعم معين، أما الذاكرة الدلالية فمصممة للتعلم التدريجي النامي مثل اكتساب العادات والمهارات.

إن معالجة المعلومات بالذاكرة يحدث على شكل ترابطات بين الأعصاب المجاورة، وفي نموذج الترابط لا يتم إرساء التعلم ومعالجة المعلومات بواسطة مجموعة من القواعد الصريحة، وإنما يتم تعلمها ومعالجتها طبقاً لقوة الروابط بين المجموعات والوحدات وبسبب التشابهات للطريقة التي يعمل بها المخ فتتم الإشارة إلى نماذج الترابط، غالباً بنماذج معالجة موزعة وموازية أو شبكات عصبية.



شكل (١١)

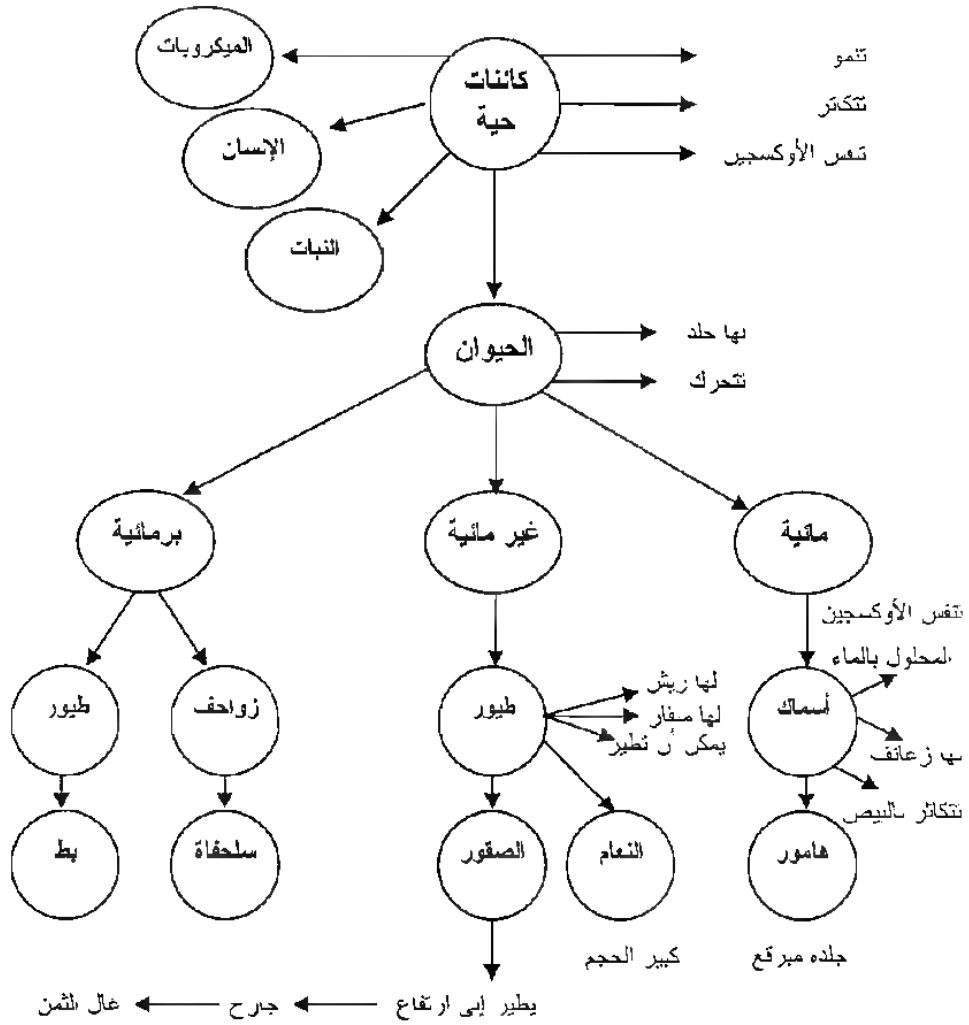
نموذج مقترح لمنظومة بنية الذاكرة
"المؤلف"

وفى السنوات القليلة الأخيرة، حدثت زيادة الاهتمام بنماذج الترابط الدققة والمعقدة بدرجة عالية، ويرجع هذا الاهتمام الهائل نتيجة لسببين رئيسيين:

- الأول: يؤمن الكثير من الناس بأنه بسبب إحساس بديهى لتناول نظرية أو نموذج لذاكرة دلالية (أو أى عملية معرفية أخرى لهذا الموضوع) يعد الطريقة المناسبة التى يعمل بها المخ الإنسانى.

- الثانى: على الرغم من أن الدعامات لفلسفية لحركة الترابط ظهرت منذ عقود مضت، إلا أنه مع ظهور الكمبيوتر بما يتضمن من أجهزة مع الأجهزة السمعية البصرية والتى تحوى على عدد من أنظمة الترابط العاملة فهى ليس بإمكانها أن تقلد وتحاكي على نحو كاف مجالاً ضخماً من الأداء والسلوك الإنسانى.

ومن الواضح أن نماذج الترابط المؤثرة والمنشرة بالتأكيد سوف تستمر بدون شك فى السيطرة على اهتمام علماء النفس المعرفى، ولكن هناك أسباب لى نكون حذرين فى كيفية تفسير نتائج هذه الأنظمة، على سبيل المثال ما أشار إليه ماك كلوسكى (McClosky, 1966) من الحذر الافتراض بأن هذه النماذج يمكن بالفعل أن تعمل كنظريات جيدة لكيفية عمل وظائف المعرفة الإنسانية، فهو يناقش باقتناع بأنه على الرغم من أن نموذجاً معيناً من الترابط يمكن أن يودى عملاً ممتازاً فى محاكاة بعض الوظائف المعرفية (مثل تناول المعرفة) فهذا لا يعنى أنه هو الطريقة التى يودى بها المخ الإنسانى أيضاً نفس الوظيفة.



شكل (١٢)

شبكة تنظيم المفاهيم في الذاكرة العاملة

مراحل معالجة المعلومات بالذاكرة:

وإذا نظرنا إلى الذاكرة كنظام معالجة المعلومات فإنها تتضمن ثلاث مراحل هي:
(التشفير Encoding، التخزين Storage، والاسترجاع Retrieval) (Wilhite, S., & Payne, D., 2003).

أولاً: التشفير: Encoding

حيث تتأثر عملية التشفير بكل من عمليتي الانتباه الانتقائي والتعلم، فقد تبين أن خصائص المثيرات من حيث (اللون والحجم والشكل والحركة والشدة والحدة والموقع) تؤثر تأثيراً كبيراً على تشفير المثيرات، فالمثيرات الأكثر شدة والأكثر تبايناً أسهل في التشفير من المثيرات الأخرى إذا قيست بزمن الرجوع Reaction Time، كما يرتبط التشفير بعملية التعلم، لكي يتم تشفير المثيرات بسهولة يجب استخدام استراتيجيات معرفية للتشفير منها (التسميع الذاتي، التصور العقلي، الحرائط المعرفية، الكلمات المفتاحية، السجع، القصص، التنظيم، التلخيص، كتابة الملاحظات، لكلمة الوجد) حتى تصبح تلك المثيرات ذات معنى مما يسهل تشفيرها وتخزينها ومن ثم استدعاؤها، وبذلك يتضح أن ما يتم في مرحلة التشفير يحدد كم وطبيعة المادة المخزونة، وهو ما يحدد كفاءة التخزين والاسترجاع.

ثانياً: التخزين أو الاحتفاظ: Storage

اعتبر علماء النفس أن مرحلة التخزين محور الذاكرة، وأن الفروق الفردية بين الأفراد في القدرة على الاسترجاع تعتمد على مدى توافر عدة عوامل تؤثر على التخزين، منها مراعاة عدم تداخل المثيرات وعدم تشابهها، ترك فترات راحة بين المثيرات المراد تخزينها... إلخ.

ثالثاً: الاستدعاء: Retrieval

يرتبط الاستدعاء أولاً بالارتباط الذي يحدث بين المتذكر والمثيرات المراد استدعاؤها سواء كان هذا الترابط وجدانياً أو منطقيًا، كما أن لسياق لذي يحدث فيه التعلم يساعد على الاستدعاء، وذلك بسبب ارتباط المثيرات بقرائن وحدث في السياق نفسه مما يساعد على تذكر المعلومات وحقق مبدأ الاقتران والارتباط.

- ويعرف الاستدعاء بأنه لعملية التي يتذكر بها الفرد ما تم تخزينه من معلومات ويعتمد الاسترجاع على تفاعل ثلاثة عوامل:
- إستراتيجية تشفير المثبرات.
 - تضمين المعلومات التي يتم تشفيرها في إشارات أو تلميحات للاسترجاع التي تعد بمثابة مثبرات لاستدعاء المعلومات.
 - السياق الذي يحدث فيه الاستدعاء.

ومن العوامل المؤثرة في الاستدعاء Type of Retrieval Scrutinized

- نوع إستراتيجية الاستدعاء المستخدمة: وبشير علماء النفس إلى نوعين من استراتيجيات الاسترجاع (الاستدعاء والتعرف Recognition) والاستدعاء يكون حراً Free Recall أو ذاتياً أو أن يكون استدعاءً موجهاً بإشارات أو تلميحات أو أسئلة، وهو ما يسمى بالاستدعاء الموجه أو الإشاري Cued Recall، أما بالنسبة للتعرف فتعرض على الفرد المعلومات التي تتضمن المعلومات الأصلية المراد استرجاعها، ومن أمثلة ذلك الأسئلة الموضوعية (الاختيار من متعدد) حيث يقدم السؤال المطلوب الإجابة عليه يقابله عدد من الإجابات وواحد منها هو الصحيح.
- سياق الاستدعاء Context of Retrieval: إن الإتفاق بين السياق الذي حدث فيه تشفير المعلومات والسياق الذي يجري فيه الاسترجاع يحسن من مستوى أداء الذاكرة، فحينما يتم امتحان الطلاب في نفس قاعة المحاضرات فإن أداءهم سيكون لأفضل مما لو تم في سياق مختلف.
 - حالة لوعي أو لشعور The State of Consciousness: إذا كان هناك تشابه بين حالة الفرد أثناء تشفير المعلومات وبين حالته أثناء الاستدعاء فإن الأداء يكون في أفضل صورة، كما أن تأثير الحالة الانفعالية Emotional State والتي تتضح بصورة أكبر في حالة الاستدعاء الحر أي أن هناك تأثيراً للحالة المزاجية والذاكرة Mood and Memory، فكلما تشابهت الحالة الانفعالية في مرحلة التشفير بالحالة الانفعالية أثناء الاستدعاء كان الاستدعاء أفضل.

إن لعمليات مرحلة الاسترجاع أهمية كبرى في تحديد كفاءة الذاكرة، حيث تشير بعض الدلائل إلى أن ما يسترجع عادة ليس كل ما يتم تخزينه، والذي قد يرجع إلى عدم استخدام إستراتيجية محددة تسمح باستدعاء أكبر قدر ممكن من المثيرات السابق تشفيرها وتخزينها، أو قد ترجع إلى عدم استخدام معينات الاسترجاع سواء المعينات التي كونها المتذكر في ذهنه أو قدمها له الآخرون، فالفرد قد يحتاج إلى مساعدة بسيطة فقد يتذكر عدد مقاطع يريد تذكرها أو أن يستطيع وصفها أو أن يأتي بكلمة على نفس وزن ما يريد تذكره، فهو في هذه الحالة في حاجة إلى معينات بسيطة للاسترجاع.

المناطق المسئولة عن الذاكرة بالمخ:

من خلال دراسة المخ البشري وبالأخص حالات الإصابة المخية المختلفة، تم تحديد المناطق المسئولة عن الذاكرة، وهي:

١ - حصان البحر Hippocampus

وهو جزء من الجدار الطرفي مسئول عن الذاكرة المكانية Spatial وذاكرة الأحداث البعيدة، كما أن إصابة هذا الجزء تؤدي إلى فقدان الذاكرة اللاحق Anterograde Amnesia أي نسيان الأحداث اللاحقة أو التي ستحدث من الآن فصاعداً.

ويخزن حصان البحر الذاكرة طويلة الأمد (البعيدة أو الدائمة) وينقلها تدريجياً إلى مناطق نوعية متضمنة في القشرة المخية (حسية أو سمعية أو بصرية)، فالصورة البصرية لشئ ما تذهب إلى القشرة البصرية في القص المؤخرى والصوت المسموع يذهب إلى مراكز السمع بالفحص الصدغي لتصبح ذاكرة طويلة الأمد، فهو يعالج المعلومات التي تأتي له حديثاً ثم ينقلها إلى مناطقها النوعية.

وإصابة حصان البحر في التحارب التي أحرقتها "ميللنر" Millner على مرضى الصرع بمعهد مونتريال للأمراض العصبية كانت نتيجته تلفاً شديداً في ذاكرة المريض للأحداث القريبة، كما تأثر مخزونه من الذكريات التي سبق واكتسبها من قبل، فهو لم يعد قادراً على تذكر الوجوه والأشياء التي يراها إلا للحظات قليلة حتى لو استمرت

رؤيته لها فترة زمنية طويلة، بل أنه لا يستطيع تذكرها إذا رآها مرة أخرى، ولا يتعرف عليها وكأنه يراها للمرة الأولى.

٢- المنطقة الأمامية من القشرة المخية Prefrontal Cortex

وتؤدي إصابتها إلى ما يسمى فقدان الذاكرة الكلى، والذي يشمل فقدان الذاكرة للأحداث اللاحقة والأحداث السابقة، والذكريات المختزنة في لقشرة المخية الأمامية تسمى بالذاكرة العاملة Working Memory والتي تعنى الوعي الشعوري للمعلومات لحظة بلحظة من جهة، والاسترجاع اللحظي للمعلومات المختزنة من جهة أخرى، ويبدو أن المنطقة الأمامية من القشرة لمخية تنقسم إلى قطاعات دائرية أو ذكورية Memory Fields متعددة، كل منها يحتص بوضع (شجرة أو كود) نوع مختلف من لمعلومات مثل أماكن الأشياء وصفاتها، ألوانها، حجمها، شكلها... إلخ، بالإضافة إلى المعلومات الرياضية والدلالات اللغوية.

وتعمل المسارات الحسية في القشرة المخية الأمامية للنصى الجبهي على تحديث النماذج الداخلية للأشياء بحيث تعكس متطلبات البيئة المتغيرة والمعلومات الواردة، وهذه المسارات هي التي توجه الذاكرة قصيرة الأمد لحظة بلحظة، فإذا فشلت في ذلك فإن المخ يتعامل مع العالم كسلسلة من الأحداث غير المترابطة وتكون النتيجة سلوكاً فصامياً يسيطر عليه التنبيه الآلى بدلاً من التوازن بين المعلومات الراهنة والماضية.

٣- الفص الصدغي Temporal Lobe

كل هناك تصور بأن قصور الذاكرة ينتج من إصابات جانبي الفص لصدغي، إلا أن دراسات "ميللنر" Milliner أوضحت أن بعض المرضى المصابين بتلف في الفص الصدغي يستطيعون أداء أنماطاً معينة من مهام التعلم على غرار ما يؤديه الأسوياء، كما يستطيعون الاحتفاظ بذاكرة هذه لمهام لفترة طويلة.

ومن خلال لدراسات البحثية تبين أن هناك نوعين من التعلم: الأول تعلم لا يتأثر باضطراب الفص الصدغي ويتمثل في تعلم المهارات الحركية وله الصفة الآلية، أما النوع الثاني فيعتمد على الشعور الواعي والعمليات المعرفية، ويتأثر بإصابات الفص

الصدغى، بل ويرتبط به، وبالتالي ففي إصابات الفص الصدغى تتلف أشكال التعلم التى تعتمد على المشاركة اىواعية، بينما تبقى الذكريات.

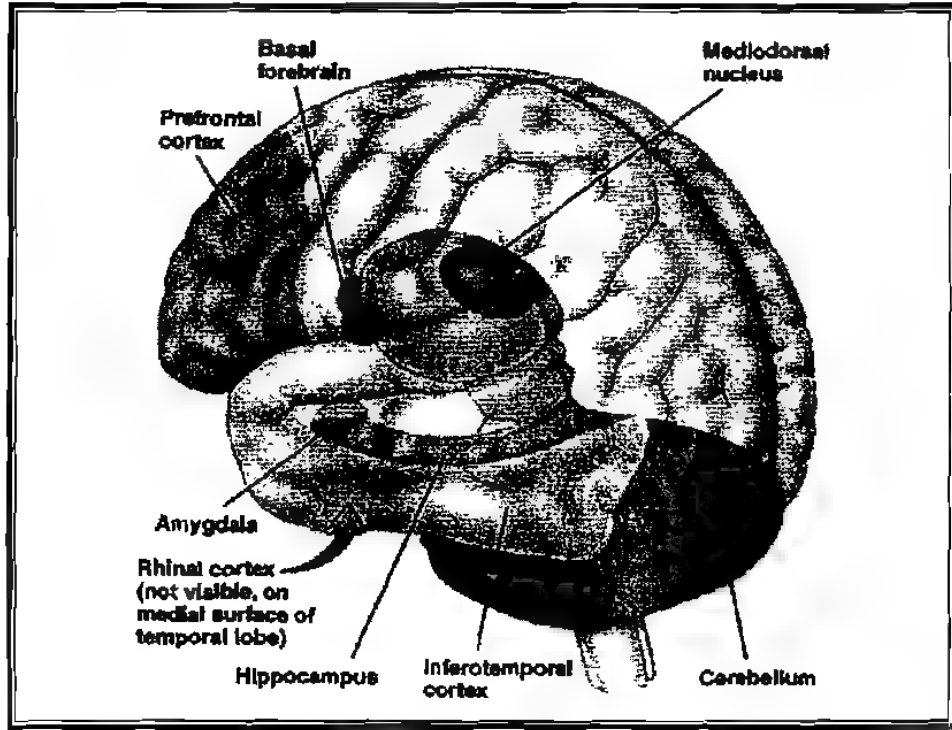
٤ - الهيبوثلاموس Hypothalamus

يقع الهيبوثلاموس فى الدماغ الأوسط أو ما يسمى بالمخ العميق، ويتكون من مجموعات من الأنوية، وهذه المجموعات محددة تحديداً واضحاً فى الحيوانات، ولكنها فى الإنسان أقل وأكثر انتشاراً، ويستقبل أو يرسل الهيبوثلاموس الألياف العصبية من عدة أجزاء من المخ، بحيث ترتبط وظيفته بعدة عمليات حيوية فى الجسم، مثل التحكم فى إفراز الماء، تنظيم الطعام، توجيه حرارة الجسم، التحكم فى النوم واليقظة، ضغط الدم، السلوك الانفعالى، ويأتى على رأس تلك الوظائف التحكم فى عمليات التذكر والتعلم.

تؤيد التحارب الحديثة أهمية الدور الذى يلعبه الهيبوثلاموس فى التذكر والتعلم خاصة للأحداث القريبة، أى أن قدرة الفرد على التعلم وتذكر الحوادث التى حدثت اليوم أو أمس تصاب بالاختلاط إذا حدث تلفاً خاصة فى الجزء الخلفى من الهيبوثلاموس، بل إن الأمراض المعروفة بفقد الذاكرة للأحداث القريبة من مرضى كورساكوف أو مرضى فريش، اثبت التشريح المجهري أن التلف والضمور المسبب للنسيان موجود فى الأجسام الحليمية فى الهيبوثلاموس والمطقة المحاورة لها، كذلك أثبتت أبحاث الإثارة والكف الكهربائية فى الهيبوثلاموس سواء فى الحيوان أو الإنسان أهمية هذا الجزء من المخ فى عمليتي التذكر والتعلم.

٥ - اللوزة Amygdala

وهى مجموعة من الأنواء تقع فى الجزء الأمامى من القرن السفلى للبطين الجانبى من الفص الصدغى، ولها وظيفتها فى التحكم فى الاستجابات العدوانية، ولها اتصالاتها العصبية بالوظائف الحركية والحسية فى الجسم، مع تأثير غير مباشر على الهيبوثلاموس والغدة النخامية والهرمونات، مما يجعل لها دوراً هاماً فى نوعية أهمية المواد المختزنة فى الذاكرة.



شكل (١٣)

تركيب المخ والمناطق المسؤولة عن الذاكرة

الأساس الكيميائي للذاكرة:

عملية التذكر تشمل العديد من التفاعلات الكيميائية متمثلة في الموصلات الكيميائية والمستقبلات التي تستثار من قبل الموصلات، وأخيراً بعض البروتينات الخاصة الموجودة بداخل الخلية العصبية. وفيما يلي نتناول تلك العمليات بشئ من التوضيح.

١- الموصلات الكيميائية

من المعروف أن كل خلية عصبية لها واحد أو اثنين من الموصلات المميزة لها والتي عند انطلاقها تحمل الرسالة العصبية إلى الخلية التالية، ومن أكثر الموصلات التي اهتم بها العلماء مادة (الأسيتايل كولين)، بالإضافة إلى الاهتمام الجزئي بمادة (نور أدرينالين) في مجال الذاكرة، لأنهم لاحظوا أن هذه المواد تتأثر وتقل كيميائياً

فى الأمراض التى يوجد بها اضطراب فى الذاكرة على سبيل المثال - مرض الزهايمر Alzheimer. وهذا المرض هو أحد أمراض العنة التى تحدث فى كبار السن.

ويتميز المرض بتدهور الذاكرة والذى يتزايد مع الزمن، ويبدأ بفقدان الذاكرة للأحداث القريبة، فالمريض لا يستطيع أن يحتفظ بالأحداث التى تمر عليه، وتضطرب قدرته على التعلم، كما تضطرب قدرته على تذكر الأماكن والأشخاص، بل وتقل قدرته على فهم معانى الأحداث والكلمات للدرجة التى يصبح فيها المريض غير قادر على تكوين حديث مترابط ويصعب عليه التعبير عن أفكاره.

كذلك يلعب (النور أدرينالين) دوراً فى زيادة التعلم، فقد لوحظ أن نقصه فى (منطقة الجسم الأزرق Locus Coeruleus - كوروليوس - وهو مجموعة من الخلايا لصغيرة الموجودة فى المنطقة الخلفية من ساق المخ)، يقلل من عملية التعلم والتذكر. وقد تبين أيضاً أن نقص هذه المادة فى القشرة الجبهية الأمامية يؤدي إلى قصور فى الذاكرة العاملة. وترجع أهمية الموصلات الكيميائية إلى الدور الكبير التى تلعبه فى تنظيم العديد من أجزاء الجهاز العصبى، وارتباط هذه الموصلات بزيادة الأداء فى التعلم واختبارات الذكاء، فهى تعمل على تسهيل أو منع تدفق المعلومات عبر الخلايا العصبية للمناطق التى تقوم بعمليات التعلم والتذكر.

٢- المستقبلات العصبية:

أما عن المستقبلات Receptors فهى عبارة عن جزيئات كبيرة من البروتين فى غشاء الخلايا، وتوجد بها مناطق يمكن أن يتدخل فيها جزئ الموصل الكيميائى، ولا تستوعب هذه المناطق إلا تلك الجزيئات التى يتناسب شكلها وحجمها مع شكل وحجم المنطقة الموجودة فى المستقبل، ولذلك فإن لكل خلية الموصل الكيميائى الخاص بها، ويؤدى تداخل جزئ الموصل الكيميائى فى جزيئ البروتين - فى المستقبل - إلى تغير فى الشكل العام لجزئ البروتين المستقبل، وهذا التغير يؤدى إلى نبضة عصبية أخرى، كما يقوم المستقبل بترجمة الرسالة الكامنة فى التركيب الكيميائى للموصل إلى رد فعل فسيولوجى محدد.

٣- بروتينات الذاكرة:

أثبتت الأبحاث الحديثة أن الذكريات تختزن في المخ على هيئة تغيرات جزئية في بروتينات الخلايا، فقد قام العالم السويدي "هايدن" Hiden بتجربة على بعض الحيوانات كالقنار استمرت أكثر من ١٧ ساعة عشر عاماً عندما كان يدرب القنار على مهارات معينة، وعندما يتأكد من نجاح الحيوان في تعلم هذه المهارات يقوم بقتله واستخراج مخه، ثم يقوم بتشريح الخلايا الحية ويحلل مركباتها كيميائياً، ويقوم بتحضير مستخلصات منها، ثم يحقن هذه المستخلصات في حيوانات لم يسبق لها تعلم هذه المهارات، وكانت النتائج التي حصل عليها بالغة الإثارة، حيث وجد أن هناك مادة بروتينية معينة في المخ تزداد كميتها كلما تدرب الحيوان أكثر، وعند حقن هذه المادة في حيوانات غير مدربة فإنها كانت تسلك نفس سلوك الحيوانات المدربة Levin and Hiden, (1995).

وفسر "ماك كونيل" Mac Connell ما حدث بأن اختزان المعلومات في الذاكرة عملية كيميائية في جزء منها، ويمكن أن تنتقل من مكان لآخر، وفي تجربة قام بها "ماك كونيل" فيها درب بعض الديدان المفلطحة تسمى بالبلانيريا Planeria، على تكوين فعل منعكس شرطى عن طريق تعريضها للضوء مع تزامن هذا بصدمة كهربائية خفيفة، وكرر هذا مرة تلو مرة تقريباً، فأدى في النهاية إلى أن هذه الديدان تنكمش عند تعرضها للضوء بدلاً من تمددها وتقلصها، أى أن الديدان تعلمت شيئاً، ثم بعد ذلك استخرج من تلك الديدان حمض الريبونوكليك Ribonucleic المعروف باسم (R.N.A) وهو جزء مركب يعتقد أنه وسيط كيميائى هام للذاكرة، ثم قام بحقن الديدان غير المدربة بهذا الحمض، وقارن هذه الديدان التي تم حقنها بحمض مستخرج من ديدان غير مدربة وذلك لمعرفة أيهما أكثر قدرة على تعلم الاستجابة الشرطية- الانتقائى عند التعرض للضوء- ووجد "ماك كونيل" أن الديدان التي تم حقنها بحمض الـ R.N.A. المستخلص من ديدان مدربة قد تفوقت في لاستجابة عن الديدان التي تم حقنها بحمض مستخلص من ديدان غير مدربة.

والحقيقة أن حمض الـ D.N.A. لا يقوم بدوره إلا من خلال حمض نووي آخر (يطلق عليه حمض ريزوكسي رايموز النووي Resozy Ribo Nucleic Acid والذي يرمز له اختصاراً بالحروف R.N.A.)، وهذا الحمض هو المسئول عن نقل الخصائص الوراثية من الوالدين إلى الجنين عن طريق تغيرات حزئية في شكل هذا الحمض من مجموعة من الجزئيات المرتبة ترتيباً خاصاً تدخل في تركيب الشفرة الجينية التي تحمل الصفات الوراثية، ويتميز حمض R.N.A. بأنه الوسيط الذي يقوم بقراءة الشفرة المكتوبة على جريء الحمض النووي D.N.A. ثم يقوم بنقل هذه المعلومات، وينطلق بها في الحلية إلى المناطق المنوطة بتنفيذ هذه المعلومات.

والذاكرة باعتبارها تسجيلاً للمعلومات تتم عن طريق هذين الحمضين: الحزئ الأصيل D.N.A. والوسيط أو قارئ الشفرة حمض R.N.A. وذلك عن طريق تكوين جزئيات الحمض بما يتلاءم والمعارف الجديدة، حيث يتم تكوين هذه الجزئيات فور ورود هذه المعلومات على هيئة انبعاثات عصبية تجرى على امتداد الأعصاب من مراكز الحواس المختلفة- السمع والبصر والشم والتذوق- وتقوم بتغيير هذه الجزئيات إلى متربطات جديدة حيث تتشكل جزئيات الحمض بطريقة خاصة عند كل انبعاث عصبى يرد إليها، وبذلك يسجل طوفان هائل من المعلومات والصور والأصوات والروائح والأطعمة والأحاسيس والأحداث والخبرات المختلفة، كل من مناطق خاصة ومحددة بالمخ، وهى بمثابة ملفات لأرشيف الذاكرة تحتفظ بها فترة طويلة أو قصيرة ثم تستخرجها عندما نريد (Westein, D (1996).

اضطرابات الذاكرة

تعددت التصنيفات التي تناولت اضطرابات الذاكرة، أهمها التصنيفات التي اعتمدت على الناحية الكيفية والتي تشمل الأنواع الثلاثة الآتية (Withite and Payne, 1992):

الأول: فقدان الذاكرة	Amnesia
الثاني: حدة الذاكرة	Hypermnnesia
الثالث: تحوير الذاكرة	Para Mnesia

أولاً: فقدان الذاكرة:

يرجع فقدان الذاكرة -أمنيزيا- إلى تعطيل أى عملية أو خطوة من خطوات الذاكرة والتي تشمل لتحصيل والاحتفاظ والاستدعاء، ولا يعد فقدان الذاكرة مرادفاً للنسيان Forgetting لأن النسيان يحدث بعد التحصيل وتسجيل المعلومات، أما فقدان الذاكرة فأوسع معنى إذ يشمل قبل وبعد التحصيل أو التسجيل أى عدم تكوين الذاكرة أصلاً. ويشمل فقدان الذاكرة الأنواع التالية:

١- فقدان الذاكرة للأحداث القريبة:

ويسمى بفقدان الذاكرة اللاحق Anterograde Amnesia، أى أن قدرة الفرد على تخزين المعلومات والخبرات اليومية فى الذاكرة قد انخفضت فما يمر به الفرد من أحداث جديدة وقريبة لا يتم تخزينها والاحتفاظ بها، وبالتالي يفقد قدرته على استدعائها لأنها لم تسجل أصلاً، فنجد المريض وقد فقد قدرته على تذكر الأحداث التى مرت به منذ فترة قصيرة، ولا يشمل هذا الأحداث التى سبق تحصيلها قبل حدوث هذا الاضطراب، أى يستطيع تذكر الأحداث القديمة فقط.

وعادة ما نرى هذا الاضطراب فى حالات الشيوخة وما يصاحبها من عتة الشيوخة أو عتة تصلب الشرايين، كما يمكن ملاحظة هذا الاضطراب فى حالات ارتجاج المخ، وبعد نوبات الصرع الكبيرة، وبعد الجلسات الكهربائية المستخدمة فى علاج بعض الأمراض العقلية، وفى هذه الحالات نجد كبار السن يستطيعون تذكر الأحداث التى مرت بهم من سنوات طويلة أو يتذكرون حتى ما مر بهم فى طفولتهم، ومع ذلك لا يستطيع الواحد منهم تذكر الطعام الذى تناوله فى الإفطار مثلاً، كما أنهم يضعون أشياءهم فى أماكن معينة ثم لا يتذكرون أين وضعوها.

٢- فقدان الذاكرة للأحداث البعيدة:

ويسمى بفقدان الذاكرة الرجعية Retrograde Amnesia وهو نسيان الأحداث الماضية التى سبق تحصيلها وحفظها وتذكرها من قبل، ويمكن أن يمثل هذا النوع من فقدان الذاكرة ظاهرة النسيان التى تحدث فى الأسوياء حيث لا يستطيع الفرد تذكر

الأحداث البعيدة التي مرت من قبل، كما نراها في بعض الحالات المتقدمة والمتدهورة من عتة الشيخوخة والتي تبدأ بفقدان الذاكرة للأحداث القريبة، ثم يزحف ليشمل الأحداث البعيدة، ولذلك يبدأ المريض بفقدان أحداث قريبة ثم ينسى الأحداث البعيدة ثم الأحداث الأبعد.

٣- فقدان الذاكرة المحيطي:

ويسمى أحياناً بفقدان الذاكرة المحصورة *Circumscribed Amnesia* أى أن فقدان الذاكرة ينحصر في فترة معينة سواء كانت الفترة قريبة أو بعيدة حيث يستطيع المريض تذكر كل شيء ما عدا فترة معينة تقع بين الأحداث، فهو يتذكر ما قبلها وما بعدها، ولذلك يطلق على هذا النوع النسيان الانتقائي *Selective Amnesia* وأكثر الحالات التي يكثر فيها هذا النوع مرض الهستيريا.

وترى المدرسة الفسيولوجية أن فقدان الذاكرة المحيطي إنما يرجع إلى قوة ما تمارسه القشرة المخية من ضغوط على المراكز تحت القشرية *Subcortical* بحيث يجمع هذا استدعاء بعض الذكريات، ويتم استدعاء هذه الذكريات عن طريق غلاف القشرة المخية بما يسمح لهذه الذكريات بالعودة إلى حيز الوعي، ويتم ذلك باستخدام عقار مخدر هو امتيال الصوديوم *Sodium Amytal*.

٤- فقدان الذاكرة الكلى *Global Amnesia*

وهنا يكون فقدان الذاكرة شديداً، وعادة ما يكون مؤقتاً وقد يؤدي إلى اضطراب هوية الشخص، ويعتقد أنه يرجع إلى نقص مؤقت في التغذية الدموية لأحد فصوص المخ وبالأذات الفص الجبهي.

ثانياً: حدة الذاكرة *Hypermnesia*

وهي قدرة زائدة على تذكر الأشياء والحوادث بتفصيلاتها بشكل مدهش، وقد توجد هذه لحالات عند بعض الأسوياء، وتعتبر من الملكات والقدرات الشخصية، ولدى الأفراد ذوي الذاكرة الحادة توجد قدرة عالية على تخزين المعلومات واستدعائها،

وقد تكون هذه القدرة من القدرات الشخصية الدائمة للفرد، كما نلاحظ هذه لحالات في بعض الأمراض العقلية مثل البرانويا- وهو الشعور بالاضطهاد أو العظمة- أو في حالات الهوس Mania، وهو اضطراب وجداني، وفي هذه الحالة تعتبر حدة الذاكرة اضطراباً، إذ أن المريض في حالته السوية يملك هذه القدرة على تذكر التفصيل الدقيقة.

ثالثاً: تحوير أو زيف الذاكرة Paramnesia

ويشمل هذا النوع من اضطراب الذاكرة الأنواع الفرعية التالية:

١- التلفيق: Confabulation

وهي أحاديث مختلفة غير صحيحة يحترعها المريض لملء الفراغ لناشئ من فقد ذاكرته. حيث يضيف أحداثاً على أنها حدثت بالفعل وهي لم تحدث وذلك حتى لا يبدو أن هناك أي اضطراب في ذاكرته، ويظهر ذلك في مرض كورساكوف.

٢- الأحاديث الزائفة: Falsification

وهنا يغير المريض الجزء الكبير من تاريخه، ومن الحوادث التي مرت به لكي تنطبق مع اعتقاداته الخاطئة، كما يحدث في مرضى الفصام والبرانويا، فالمريض قد يعتقد أنه ذو شأن كبير، وهذا الاعتقاد راسخ لديه، فيذكر أحداثاً في حياته تتفق وهذا الاعتقاد، فيزيّف من تاريخه ويدّعي أنه سليل أسرة عظيمة مثلاً وأنه تربي مع الأمراء، وبالطبع يكون هذا مجرد ريف وافتراء.

٣- ظاهرة الألفة:

وهو نوع من زيف الذاكرة، يحس فيه الشخص أن ما يراه في اللحظة الراهنة قد سبق أن رآه بحذفيره تماماً من قبل، ولذلك فهي تسمى بظاهرة سبق الرؤية، ويطلق هذا المصطلح بشكل عام على أنواع متشابهة من زيف الذاكرة، كأن يحس المريض أن ما يتحدث فيه الآن قد تحدث فيه من قبل وبالنصر، أو أن هذا الكلام الذي يسمعه الآن قد سمعه من قبل، ويطلق عليه سبق السمع، وتظهر هذه الظاهرة في بعض الحالات

التي تعاني من صرع الفص الصدغي نتيجة إثارة هذا الجزء من المخ، كما تحدث هذه الظاهرة في الحالات السوية لكن بمعدلات أقل، وعلى فترات طويلة متباعدة، أما إذا كانت متكررة وكثيرة الحدوث فالأقرب أن تكون على علاقة باضطراب في وظائف الفص الصدغي.

وعكس هذه الظاهرة يطلق عليه ظاهرة عدم الألفة، حيث يحس المريض بعربة الأشياء التي براها الآن رغم أنه سبق له مشاهدتها ومعرفتها من قبل كأن يدخل المنزل مثلاً ويحس أن المكان غريب عليه، وأنه غير مألوف، وهي من الأعراض التي تحدث أيضاً نتيجة اضطراب الفص الصدغي.

الطرق الحديثة لتحسين الذاكرة:

- الطريقة متعددة العوامل:

يشير سيرلمان وآخرون (Searleman et al, 1994) إلى أنه ليس هناك إستراتيجية واحدة لتحسين الذاكرة، بل يجب استخدام أساليب متعددة النواحي تتناول كافة العوامل التي يمكن أن تؤثر على كفاءة الذاكرة وفعاليتها. ذلك أن هناك إدراكاً متزايداً بأن الذاكرة تتأثر بأساليب أو عمليات فسيولوجية ونفسية مختلفة. وكما نعرف أن قدرة الذاكرة تتأثر بشكل واضح بكيفية تشفير المادة عقلياً حتى يتم تعلمها، كما تتأثر الذاكرة بكيفية بناء البيئة المادية (استخدام الأدوات الخارجية المساعدة) مثلاً وبالرغم من أن قابلية التحسن لذاكرة الفرد تعتمد أيضاً على حالته الفسيولوجية واتجاهاته نحو مهام الذاكرة وحالته الانفعالية وحتى مهاراته الاجتماعية أيضاً، ولكن هذه الحقيقة أهملت بدرجة عالية وذلك إلى وقت قريب، وفيما يلي سوف نناقش كيف تؤثر هذه العوامل المتعددة على أداء الذاكرة.

- أنماط عملية المحتوى:

تؤثر أنماط المحتوى مباشرة على الطريقة التي تُحوّل بها المعلومات أو تسترجع بها، وهذه الأنماط تتضمن معالجات عقلية للمعلومات ومعالجات للبيئة المادية ومعالجات للبيئة الاجتماعية، ولذا اهتم علماء الذاكرة بوصف الطرق التي تتم بها

المعالجات والتغييرات العقلية فى البيئة المادية التى يمكن أن تسهل عمليات الذاكرة، وبالضرورة سيكون من النافع أن نفكر بأنماط عملية المحتوى كمؤثر على المواد التى تستخدم مع الأجهزة السمعية لبصرية لنظام الذاكرة.

- الحالة الفيزيائية:

أن الحالة الفيزيائية للشخص يمكن أن تؤثر على أداء الذاكرة، وهناك على الأقل بعض جوانب الحياة الفيزيائية التى تكون تحت تحكم اختيارى، فمثلاً يمكن للناس أن يكافحوا من أجل ذاكرة أفضل وذلك عن طريق تغيير متى يتناولون وجباتهم أثناء النهار واستخدام عادات أكل جيدة، وذلك حتى يضمن أن الفيتامينات والمعادن والمغذيات الأخرى قد تم امتصاصها، وقد عرفنا من قبل أن تناول الجلوكوز يمكن أن يحسن الذاكرة وخاصة لدى كبار السن.

حيث تعتبر التغذية من أهم الأنظمة التى تساعد فى الحفاظ على الذاكرة بل وتقويتها، ذلك أن هناك صلة وثيقة بين الصحتين الجسمية والنفسية، فممارسة التمارين الرياضية مفيدة مثلها مثل الأغذية التى تقوى الوظائف العقلية والذاكرة.

فقد أوضح محمد قاسم عبد الله (٢٠٠٣) أن التغذية من أهم الأنظمة التى تساعد فى الحفاظ على الذاكرة، إن لم يكن تقويتها، ويوجد العديد من الفيتامينات والأغذية التى تقوى الوظائف العقلية والذاكرة، ذلك أن هناك صلة وثيقة بين الصحتين الجسمية والنفسية، حيث يحتاج المخ إلى العديد من الفيتامينات والمعادن للحفاظ على صحته وجميع هذه المواد موجودة فى الأطعمة العادية، إلا أن قليلاً منها مثل فيتامين E يجب أن يزود به الجسم منها الفيتامينات الآتية:

- ١ فيتامين B: ويوجد منه فيتامينات عدة ظهر تأثيرها فى الذاكرة والذكاء، وهى:
 - فيتامين B1: وهو الذى يحول الكربوهيدرات (النشويات والسكريات) إلى غذاء للمخ، وإذا لم يتوفر هذا الفيتامين فى الغذاء يصاب الشخص بالتعب والأرق والخمول، ويوجد هذا الفيتامين فى الحبوب والبقول وبعض اللحوم.

فيتامين B3: يساعد على تقوية الذاكرة كذلك منع الإصابة بالجلطة لأنه يقلل نسبة الكوليسترول في الدم، ويوجد هذا الفيتامين في سمك السلمون والسدج والكبد.

- فيتامين B6: وهو ضروري للمخ من أجل تكوين الناقلات العصبية، ويوجد في الحبوب وبذور عباد الشمس ومعظم الخضروات.
- فيتامين B12: يساعد على تكوين الأستيل كولين المطلوب لتحسين الذاكرة، ويوجد في منتجات الألبان واللحوم والأسماك.

٢- فيتامين C: والمعروف أهمية هذا الفيتامين في معالجات نزلات البرد وفاعليته كمقاوم للتأكسد، أن نقصه يسبب مشكلات في الذاكرة وعدم التركيز، ويوجد هذا الفيتامين في الموالح من الفاكهة والقليل الأخضر والأحمر وفي الخضروات، ويحوى كوب من عصير البرتقال المقدار الكافي يومياً منه، ويوصى العلماء بتناول ٢٠٠-٥٠٠ مليجرام يومياً منه باعتباره غذاء ضرورياً جداً للمخ والذاكرة.

٣- فيتامين E: وهو مضاد للتأكسد أيضاً ومساعد على تلافى أمراض القلب، بالإضافة إلى أنه يقى من أمراض كثيرة، وقد ثبت أن هذا الفيتامين يخفف من تقدم مرضى الزهايمر حوالى سنة أشهر، إن أفضل مصادر له الخضروات الطازجة والزيوت النباتية.

كما تعمل مضادات التأكسد على استبعاد الجزيئات التى تتلف الخلايا وتناول جرعة منها يومياً يمنع الإصابة بأمراض القلب والسكتة الدماغية، وقد تثبت فائدتها في تحسين الذاكرة والجرعة التى يوصى بها العلماء هى قرصان يومياً فهى تحتوى على فيتامين أ، سى، ي ورتك وكروم وسليوم وماغنسيوم وكالسيوم، ومستخلص العنب..

ويعتبر نقص الأستيل كولين من علامات مرضى الزهايمر المميزة ويحدث هذا النقص بسبب نقص الليثين باعتباره أحد أنواع الليبيدات الموجودة في جميع الخلايا، وخصوصاً خلايا الدم الحمراء والخلايا العصبية، ويتكون من كولين فيتامين ب، وقد ثبت أن تزويد الغذاء بالليثين والكولين يعزز القدرة على التعلم والتذكر، وقد بينت بعض الدراسات أن مجموعة من البالغين الذين انتظموا على تناول جرعة من الليثين يومياً لمدة ثلاثة أسابيع قد أظهروا تحسناً كبيراً في ذاكرتهم قصيرة المدى.

منبهات الجهاز المركزي العصبى:

تتضمن هذه المجموعة من العقاقير والتي تعد فئة من المواد مثل الامفيتامين Amphetamine وكسانتين Cxamitines أن منبهات مثل الكافين والامفيتامين كانت من بين لمواد الكيميائية التي استعملت مع المفحوصين بهدف تحديد درجة تحسن ذاكرتهم وأدائهم.

الأمفيتامين: هو أحد الأمينات السمبتوية Sympathomietic Amine التي تثير الجهاز العصبى المركزى خاصة الجهاز الشبكي النشط والقشرة المخية، ومع أن بعض الدراسات لمبكرة التي أجريت فى الثلاثينيات قد أظهرت أن هذه المواد تعيق التعلم ولأداء لدى لفئران والأرانب، إلا أن التجارب الحديثة قد أثبتت أن الامفيتامين له تأثير يساعد فى التعلم لدى الحيوانات حين تعطى هذه المواد بكميات قليلة، وهناك الكثير من الدراسات التي أجريت على الحيوان والتي قدمت لها هذه المواد بجرعات قليلة بعد التدريب تبين منها أنها ساعدت فى الأداء والاحتفاظ والتعلم.

كما تبين أن الامفيتامين له قدرة عالية على إيقاف ومنع حدوث فقدان الذاكرة الناتج عن مضادات البروتينات مثل برومين Promyen وسيكلوثيميد Cycloeximide.

أيضاً لقد تبين أن الامفيتامين قد ساعد على تحسن الأداء فى مواقف التعلم لتي تتطلب مقاومة التعب وسرعة الإنجاز، ومن جهة ثانية فقد تبين أن التعلم قد تحسن لدى الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه و لنشاط المفرط عموماً، فإن الجرعات الطبيعية من الامفيتامين لا تساعد فى إطلاق السيروتونين على عكس الجرعات العالية التي تزيد منه بمعدل ٥ ملليجرامات، مما يثير النقل العصبى ويسهل عمل المشبك العصبية.

كما يعتبر بيمولين المغنسيوم Megnesium Pemoline من المواد الكيميائية التي استعملت عام ١٩١٧، إلا أن دراسة تأثيره على الجهاز العصبى لم تتم حتى عام ١٩٦٠، حيث تبين أنه يثير الـ RNA لدى الفئران، ويرفع من مستوى التعلم والاحتفاظ وخاصة فى السلوك الدفاعى لدى الحيوان، وتستخدم هذه المواد فى معالجة الأطفال ذو النشاط الحركى المفرط، على الرغم من أن دراسته غير كافية حتى الآن.

وهناك دلائل تبين قدرة هذه المواد على زيادة معدل الدوبامين في مناطق محددة بالمخ، وفي العقد القاعدية وحذع الدماغ.

كما بينت لدراسات أن مادة الكافيين تسهل التذكر، وأن هناك فروقاً فردية في درجة تأثيرها وأن القهوة حين تعطى بمعدل ٢٠-١٠ ملليجرام قبل اختبار التذكر فإنها تزيد من دقة الأداء لدى الأفراد، أن التأثير الأساسي للكافيين يكون في الجهاز الشبكي المنشط والسلوكي (Seamon, J. G., 1980).

إن هذه المادة تزيد من درجة الإثارة والانتباه بسبب تأثيرها في التكوين الشبكي، كما أن المهام التي تتطلب درجة عالية من الانتباه، قد تحسن الأداء فيها بعد تناول كميات متوسطة منها منبهات سترينين Strychnine وبنثيلينزول Pentylene-tetrazol وبيميغريد Bemegride. هذه المواد تؤثر في جذع المخ والحرعات الصغيرة منها تحدث تنبهاً في جهاز التنفس والجهاز القلبي والحركي، أما الحرعات العالية منها فتحدث نوبات ودوخة. إن هذه الأدوية تؤثر في التعلم والتذكر لدى الحيوانات. ولكنها لم تدرس بشكل كاف على الإنسان.

وقد تم فحص أثر الأدوية الكولينية في الذاكرة، ومن هذه المواد: Acrecho.line and Choline Sterase Inhibitors التي تؤثر مباشرة في الأعصاب القاعدية والنسيج العصبي للمخ، وتبين أن مادتي أريكولين Arecho.line وفيسوستيجمين Physostigmine تزيد من التعلم والتذكر، وقد درس تأثير الجرعات المناسبة في كل من الذاكرة طويلة المدى وقصيرة المدى، وتبين أنها تحسن من تذكر الشخص للأرقام ومن الذكريات طويلة المدى، أما بالنسبة إلى الذاكرة قصيرة المدى فقد ساعدت في تسهيل التعلم التسلسلي وتذكر الأشخاص، كما تبين أن هذه الأدوية تزيد من التذكر لدى المتقدمين في السن.

- الحالة الانفعالية:

هناك دليل بأن الحالة الانفعالية للشخص يمكن أن تؤثر على أداء الذاكرة، وقد ربطت عمليات الاسترجاع والتفسير مع الانفعالات السلبية، ولقد حاول لبحث الإكلينيكي تحسين أداء الذاكرة باستخدام معالجات تقلل الإفراط في الانفعالات أو تؤدي

إلى حالات انفعالية أكثر إيجابية، فمثلاً: من المعروف أن الأدوية التي تخفف الإحباط مرتبطة بالتحسينات في قدرة الذاكرة.

بأنسبة لكثير من الناس فإن تعليمات الاسترخاء جوهرياً لا تبدو أن تقوم بتحسين أداء الذاكرة، ومع ذلك وبالأخص بالنسبة للأفراد كبار السن يمكن أن يتم تحسين أداء الذاكرة إذا تم إعطاء التدريب في تقنيات للاسترخاء والتي يمكن استخدامها أثناء مهام الذاكرة.

- الاتجاه العقلي:

إن الاتجاه العقلي للشخص نحو مهام الذاكرة يمكن أن يؤثر أيضاً بدرجة هائلة على أدائه، والاتجاهات العقلية تؤثر على ميل الشخص حتى يقوم بمحاولة لمهمة خاصة بالذاكرة، وعلى كفاءة الأداء وطبيعة الاستجابة.

إن الأفراد يتعلمون بسهولة أكثر في حالة إيمانهم بأنهم أسمى من أى مهام معطاة لهم، كما أنهم يتجهون إلى اكتساب المعلومات التي تحمي ذواتهم أو التي تتناغم مع الإدراك لحسي الذاتى، وأن يكونوا راغبين فى أداء مهام الذاكرة التي تعتبر ملائمة لهم، وذلك طبقاً للمتغيرات الاجتماعية المرتبطة بالعمر أو النوع، بالإضافة إلى أن الأفراد إذا كان لديهم معرفة شخصية ضئيلة عن قدراتهم الخاصة بالذاكرة فربما لا يباشرون مهمة متعلقة بالذاكرة بشكل منتظم وهم مجبرون على معالجتها.

فمثلاً إذا كان لدى طفل اتجاه عقلى خاطئ بأنه يستطيع أن يحفظ بسهولة قائمة من ٢٥ كلمة، فإنه من المحتمل أن يقرر عدم استخدام إستراتيجية للذاكرة والتي سوف تزيد من الأداء.

يمكن تعزيز أداء الذاكرة على نحو محدد وذلك عن طريق تغيير اتجاه الشخص العقلى، وأن تصحيح الاتجاهات العقلية كانت له نتائج فى سهولة أداء الذاكرة لكبار السن، ولكن هناك بعض الناس لا يريدون عمل مجهود لتحسين أداء ذاكرتهم، ولو أمكن إقناع هؤلاء الناس حتى يكون لديهم اتجاه عقلى أكثر إيجابية تجاه مهام الذاكرة اليومية، فإنه من المحتمل فيما بعد أن قدراتهم المتعلقة بالذاكرة سوف تتحسن، وبذلك

فقد تبين كيف أن تفاعل أنماط عمليات المحتوى وعمليات الوضع الاجتماعي والعمليات الفسيولوجية والنفسية مع بعضها البعض للتأثير على الذاكرة بما يؤكد أن المستقبل للطريقة المتعددة المناحي.

- ارتفاع الذاكرة:

يرجع الاهتمام بدراسة وارتفاع الذاكرة إلى أنها تعد من أكثر العمليات المعرفية أهمية، ذلك أنها لا تمثل عملية معرفية معزولة أو قائمة بذاتها، بل ارتفاعها يكشف عن التغيرات الارتقائية في العمليات المعرفية أو النسق المعرفي ككل، ولدراسة ارتفاع الذاكرة يجب الاهتمام بدراسة كافة الجوانب التي تكشف عن ارتفاعها، فيشير أحمد عطوة (١٩٩١) أنه من الجوانب التي تكشف عن ارتفاع الذاكرة سعة الذاكرة Memory Capacity واستراتيجيات الذاكرة Memory Strategies والمعرفة العامة General Knowledge وذاكرة المعاني Semantic Memory والسوى بنسق الذاكرة Met-memory.

وبذلك يتضح أن ارتفاع الذاكرة ليست عملية أحادية بل هي متعددة المجالات، بينما يرى (Preasely & Meser, 1994) أن ارتفاع الذاكرة يتمثل في خمسة عوامل متفاعلة وهي: القدرة والإستراتيجية والمعرفة والمعتقدات المرتبطة بالجهد، والدافعية والسوى بنسق الذاكرة التي يمكن إيضاحها فيما يلي.

أولاً: القدرة:

والتي يقصد بها كم المعلومات التي يمكن الاحتفاظ بها ومعالجتها، ومما تجدر الإشارة إليه السؤال التالي: هل لقدرة على التذكر وظيفتها تزداد حتى إذا ظلت القدرة العقلية ثابتة كما تتحدد من خلال البناءات العصبية؟.

تتضح ريادة القدرة وظيفياً من خلال الأداء على مهام التذكر بشكل آلي، وعندما تزداد المعرفة بزيادة سعة التذكر قصير المدى الذي يرجع إلى زيادة سرعة معالجة المعلومات التي قد تقلل من احتياج الفرد للقدرة التي تكون موجودة مما يزيد من كفاءة أداء الذاكرة، وبناء على ذلك فالقدرة على التذكر وظيفياً تزداد حتى إذا ظلت القدرة

العقلية ثابتة، ويؤدي الارتقاء الوظيفي إلى تحسن أداء الذاكرة والتي تكشف عنها زيادة عدد المفردات المراد معالجتها وتذكرها، وزيادة ومرونة استخدامات استراتيجيات للتذكر.

ثانياً: الاستراتيجيات:

يشير علماء النفس الارتقائي والمعرفي إلى أن اكتساب السلوك الإستراتيجي يتم على أسس ترابطية، وأن جميع الاستراتيجيات بما فيها استراتيجيات الذاكرة تكتسب من خلال عمليات التعلم، إن الأطفال يظهرون السلوك الاستراتيجي في سن يتراوح ما بين سنة ونصف إلى سنتين، وذلك بشرط أن تكون المثيرات المطلوب تذكرها مألوفة للطفل، كما أن هناك تبايناً في السن الذي تكتسب فيه الاستراتيجيات وأنه لا يرجع إلى الارتقاء فقط، بل إلى العديد من العوامل الخارجية المدرسية والأسرية والسياق الثقافي والاجتماعي والدافعية.

ويوضح (أحمد عطوة، ١٩٩١) أن بو در السلوك الاستراتيجي للذاكرة يظهر من الثالثة والرابعة من عمر الطفل، حيث يصبح قادراً على التمييز بين الأنماط السلوكية التي تساعده على التفكير من غيرها، أي أنه من شروط اكتساب لسلوك الاستراتيجي للطفل وعيه بأهمية عملية التذكر، وأن هذا الوعي يظهر لدى الطفل في نهاية السنة الثالثة من عمره.

وينكر ويلمان (Walman, et al, 1988) أن زيادة العمر الزمني للطفل لا تزيد قدرته على التذكر العمدى فحسب، بل يصبح أكثر وعياً بأهمية الأسلوب المستخدم في التذكر و لقياس، حيث تعد الخبرات المدرسية من العوامل المساعدة على زيادة نمو السلوك الاستراتيجي نظراً لما تقدمه للطفل من فرص عديدة للتذكر والقياس مما يدفعه نحو تطبيق الاستراتيجيات في العديد من المواقف.

ويوضح أحمد عطوة (١٩٩١) أن اكتساب واستخدام الطفل لإستراتيجية معينة من استراتيجيات الذاكرة، يمر بمراحل ارتقائية على النحو التالي:

المرحلة الأولى: وفيها لا يستطيع الطفل استخدام إستراتيجية معينة سواء من تلقاء نفسه أو إذا طلب منه استخدامها أو تدرب على استخدامها، ويرجع ذلك إلى طبيعة المرحلة الارتقائية التي يمر بها الطفل والتي لا تسمح له بإنتاج الإستراتيجية وتسمى هذه المرحلة عجز العملية.

المرحلة الثانية: وفيها لا يقوم الطفل بإنتاج الإستراتيجية من تلقاء نفسه بل إذا طلب منه ذلك، وإذا قام بها فإنها لا تحسن من تذكره لأن مجرد إنتاج الإستراتيجية يستنفد كل الطاقة المعرفية وهي مرحلة العجز.

- المرحلة الثالثة: وفيها لا يقوم الطفل بإنتاج الإستراتيجية من تلقاء نفسه لكنه يستطيع أن يقوم بها إذا طلب منه ذلك، وعندما يقوم بذلك فإنها تؤدي إلى تحسن جوهري في تذكره، وتسمى هذه المرحلة بنقص كفاءة الإنتاج.

المرحلة الرابعة: وفيها يقوم الطفل من تلقاء نفسه بإنتاج واستخدام الإستراتيجية بالرغم من أن ذلك يتطلب منه مجهوداً معرفياً.

- المرحلة الخامسة: وفيها يستطيع الطفل إنتاج واستخدام الإستراتيجية بشكل تلقائي ويتم ذلك بأقل قدر ممكن من المجهود المعرفي.

ثالثاً: المعتقدات المرتبطة بالجهد والدافعية:

يرى العديد من علماء النفس أن تفسير الأفراد لأدائهم يؤثر في عمل المهام تأثيراً كبيراً، فقد يعرر الأفراد نواتج الأداء إلى الجهد أو إلى الصعوبة أو إلى الحظ، فحينما يعزز الفرد خبرة النجاح أو الفشل إلى متغيرات داخلية كالجهد أو القدرة يسعى الفرد إلى بذل مزيد من الجهد للحصول على مزيد من النجاح. إن بعض الاستراتيجيات قد تتطلب بذل جهد كبير إلا أنه لا ينتج عنها تعلم جيد، ولذلك فإن بذل الجهد وحده لا يحسن من أداء الذاكرة حيث يوجد العديد من المتغيرات لها تأثيرها كالدافعية والخبرات السابقة والعمر الزمني.

رابعاً: الوعي بنسق الذاكرة:

يعد الوعي بنسق الذاكرة Metamemory ممثلاً للوعي بنسق المعرفة Metacognition في مجال الذاكرة، والذي يعنى وعي المتعلم بمنظومة الذاكرة لديه

والوعى الذاتى بعملياتها وكيفية عملها وتنظيمها والتي تشمل الوعى باستراتيجيات التذكر وكيفية توظيفها ومراقبة مدى فاعليتها وكفاءة النشاط المعرفى فى تناول المهام، وبذلك يتضح أن الوعى يمثل الدعامة الأساسية لمصطلح الوعى بنسق الذاكرة، أى أن يكون المتعلم واعياً بالرغبة والحاجة للتذكر بما يتطلب الوقوف على نواحي القوة والضعف فى ذاكرته، والوعى بمتطلبات المهام المراد تخزينها، والوعى بما تناسبها من استراتيجيات للتشفير والتخزين والاسترجاع.

وبذلك يتبين أن الوعى بنسق الذاكرة يتطلب أيضاً من المتعلم القدرة على تشخيص مدى صعوبة مهام التذكر لاختيار ما يناسبها من استراتيجيات للتشفير والتخزين، وأيضاً ما تتطلبه من استراتيجيات للاسترجاع إلى جانب مراقبة المتعلم لعمليات الذاكرة للوقوف على أى العناصر سيتمكن من استرجاعها فى القياس اللاحق ومستوى التمكن.

وهناك فروقاً فردية بين الأطفال فى كم المعلومات التى يعرفونها، فبعض الأطفال يعرف كثيراً والبعض الآخر لا يعرف سوى القليل، وتؤثر تلك الفروق فى المعرفة فى استخدام وانتقاء الاستراتيجيات بما يتناسب والمثيرات.

وقد أشارت كثير من الدراسات إلى العديد من النتائج التى توضح وجوب فروق ارتقائية بين الأطفال فى معارفهم ومعتقداتهم الشخصية فى مختلف مواقف التعلم والتذكر، فيميل الأطفال فى مرحلة الطفولة المبكرة إلى المبالغة فى تقدير تهم لكفاءاتهم، مما ينتج عن ذلك قصور فى إنتاج استراتيجيات لديهم، ثم تتجه هذه التقديرات بعد ذلك إلى مزيد من الموضوعية مع زيادة عمر لطفل وخبراته. فقد سئل الأطفال فى إحدى الدراسات عما إذا كانوا ينسون، فأجاب الأطفال الأكبر سناً أنهم سريعوا النسيان، بينما أنكر أطفال مرحلة رياض الأطفال أنهم ينسون، وعندما تم اختبارهم لم يقدم الإجابة لصحيحة سوى عدد قليل Pressley M. and Meten, P. (1994).

وبذلك يمكن استنتاج أن الفروق كثيرة بين الأداء الفعلى والأداء المتوقع من الطفل، ومع زيادة عمر الطفل تقل تلك الفروق حيث تكون توقعات الأطفال لأدائهم على اختبارات التذكر مشابهة لما يقومون به بالفعل.

كما تشير نتائج الدراسات التي أجريت على أطفال في مرحلتى الطفولة المبكرة والمتوسطة إلى معرفة الأطفال في هذه المرحلة باستراتيجيات التذكر التي أشارت إلى زيادة الوعي بفائدة استخدام إستراتيجية بعينها، مع زيادة عمر الطفل، وقد تمت دراسة الأطفال في سنوات السابعة والتاسعة والحادية عشرة للكشف عن الفروق الارتقائية في وعيهم بفائدة استخدام ثلاث استراتيجيات من استراتيجيات التذكر وهي: (لنظر إلى المنبهات وتسميتها، التسميع الذاتى، التصنيف فى فئات)، ف لوحظ أن الأطفال فى السابعة لم يميزوا بين إستراتيجيتى التسميع الذاتى والتصنيف، بينما قدر الأطفال فى التاسعة والحادية عشر إستراتيجية التصنيف على أنها من أكثر الاستراتيجيات فعالية Sternberg, R. (1996) and James, H. (1998).

وتجيب دراسة أحمد عطوة (١٩٩١) على التساؤل الخاص بالفروق الارتقائية فى الوعي بنسق الذاكرة، وتشير النتائج إلى أن أطفال كل من مرحلتى الطفولة المتأخرة والطفولة المتوسطة، يكشفون عن معرفة أكفأ من أطفال مرحلة الطفولة المبكرة.

مما يشير إلى أن أطفال ما قبل المدرسة لا يعرفون إلا القليل عن قدراتهم وامكاناتهم الذاتية أو متطلبات المهام المراد تذكرها، وكذلك المعرفة باستراتيجيات الذاكرة الملائمة لإمكاناتهم ومتطلبات المهام، وأن المعرفة بهذه الجواب تكشف عن زيادة مضطردة بزيادة عمر الطفل.

ويرى كل من فلافل (1977) وولمان وWelman أن عوامل مساعدة لطفل فى الارتقاء بنسق الذاكرة لديه ما يلى:

- ١- ارتقاء مفاهيم الطفل عن الزمان والسببية والكميات.
- ٢- كم وبوعية الخبرات والتفاعلات الاجتماعية للطفل.
- ٣- مدى استفادة الطفل من هذه الخبرات وملاحظته لسلوكه الخاص بالتذكر فى المواقف المختلفة التى يمارسها فيها.
- ٤- الدور الأساسى للمدرسة حيث تدم مهامها وخبراتها المختلفة للطفل بالكثير من المعلومات عن جوانب الوعي بنسق الذاكرة.

يتضح مما سبق أن متغير العمر الزمني في حد ذاته ليس هو المتغير المحدد لزيادة الوعي بنسق الذاكرة أو المسئول عن الفروق الارتقائية، بل أن المحدد لزيادة الوعي بنسق الذاكرة هو تفاعل المتغيرات المعرفية والعقلية التي تمكن الفرد من الأداء على مهام معرفية أكثر تعقيداً بما يعنى أنها تتطلب مصادر معالجة أكثر وكثراً لك لمتغيرات البيولوجية والنفسية والاجتماعية التي تدفع بالطفل إلى زيادة الارتقاء في الوعي بنسق الذاكرة.

ويعرض جابر عبد الحميد (١٩٩٤) خلاصة نتائج الدراسات التي تتعلق بارتقاء الوعي بنسق الذاكرة مع زيادة العمر والخبرة:

١- يفهم معظم الأطفال في سن المدرسة أن هناك مواقف تتطلب جهداً نشطاً لحزن المعلومات في الذاكرة ولسوء الحظ فإن الوعي لا يترجم دائماً إلى إستراتيجية فعالة في التذكر، فكثير من أطفال مرحلة رياض الأطفال حين يطلب منهم تذكر مواد معينة يظنون أو يشيرون إليها.

٢- يدرك معظم الأطفال أن قدرة الذاكرة تتحسن مع العمر وأن الأنماط المختلفة من المعلومات لا تتذكر بنفس الجودة.

٣- يعتقد أطفال رياض الأطفال بصفة عامة أنهم يستطيعون الاحتفاظ بمعلومات أكثر في الذاكرة قصيرة المدى مما يقدرون عليه فعلاً وابتداءً من لصف الثاني وحتى الصف الرابع لا تزيد نسبة المبالغين في التقدير عن ٢٥٪، ومن هذه النقطة حتى المدرسة الثانوية تنخفض نسبة المبالغين في التقدير إلى ٥٪.

٤- ما أن يصل الأطفال لصف الثالث حتى يستطيع معظمهم أن يتنبأ بمستوى أداء ذاكرته بالمقارنة بزملائه في الصف بقدر من الدقة.

٥- يعرف معظم الأطفال أن المعلومات التي يألّفونها أسهل في الاسترجاع من المعلومات الأقل ألفة.

٦- ما أن يصل الأطفال لصف الأول حتى يتبين معظمهم أن التعرف أسهل من الاسترجاع ويستطيعون أن يشرحوا السبب.

٧- يفهم ما يزيد قليلاً من ٥٠٪ من الأطفال في رياض الأطفال أن الاسترجاع بلغتهم أقل من المتطلبات من الاسترجاع الحرفي، وما أني صل الأطفال لصف الخامس إلا ويفهمون جميعاً تقريباً هذا الفرق.

٨ يزداد احتمال إدراك الأطفال الأكبر سناً لفكرة أن الخصائص التنظيمية للعمل التعليمي تؤثر في قابليته للتذكر.

٩ لا يعرف التلاميذ في الصف الأول عادة ما لا يعرفونه، وحين يتاح للتلاميذ في السنة السادسة من أعمارهم الفرص المتعددة لدراسة واسترجاع مجموعة كبيرة من الصور فإنهم يختارون دراسة صور سبق أن استرجعوها كدراساتهم للصور التي لم يسترجعوها، أي التي لم يتعلموها.

يتضح مما سبق أهمية التأثيرات البيئية والتفاعلات الاجتماعية التي يقوم بها الطفل كمحدد لارتقاء الذاكرة، فإذا كان العمر الزمني ليس دالة لارتقاء الذاكرة، بل طبيعة الأنشطة التي يمارسها الطفل بالمدرسة ليس دالة أيضاً لارتقاء الذاكرة، بل طبيعة الأنشطة التي يمارسها الطفل بالمدرسة من حيث علاقتها بارتقاء الذاكرة، أي أن المحدد الأساسي لارتقاء الذاكرة هو التفاعل القوي بين المؤثرات البيئية ومصادر المعالجة التي يمتلكها الطفل. أي أنه يفترض أنه بنوع من التنظيم يمكن تحقيق أفضل استئارة للكفاءة العقلية واللفافة المعرفية التي تمكن الطفل نحو مزيد من ارتقاء ذاكرته.

الفصل الثانى عشر

التفكير

Thinking التفكير (٢)

مقدمة

لقد طرح المربون والمهتمون بالتفكير وأنماطه ومهاراته المختلفة تعريفات عدة لهذا المفهوم المهم، وللمهارات الكثيرة المنبثقة عنه، بحيث يصعب سنياعباها أو تعلمها أو تعليمها دون إبرازك لمعنى الحقيقى للتعريفات المتعلقة بها وفهم ما نقصده تماماً قبل أن يتم البناء عليها من حيث أهمية تدريس التفكير ومهاراته المتنوعة، والأهداف التربوية المنشودة التى تسعى لتحقيقها، ومجالات تطبيقها فى المنهج المدرسى أو فى الحياة اليومية، وخطوات تنفيذ هذه لمهارات وإجراء تعليمها، وربطها جيداً بجوانب المواد الدراسية المختلفة، والخلفية المعرفية لها.

وحتى يتم فهم ذلك كله، فإنه لابد من طرح التعريفات العديدة التى اقترحها المتخصصون لكل من التفكير أولاً ومهارات التفكير بصورة عامة ثانياً، وأنماط التفكير ثالثاً، وتعريف كل مهارة من مهارات التفكير الكثيرة على حدة رابعاً وأخيراً كالآتى:

تعريفات التفكير:

لقد قام (Beyer, 2001) بتعريف لتفكير على أنه عبارة عن عملية عقلية يستطيع المتعلم عن طريقها عمل شئ ذى معنى من خلال الخبرة التى يمر بها، فى حين يرى

(Wilson, 2003) أنه يمثل عملية عقلية يتم عن طريقها معرفة الكثير من الأمور وتذكرها وفهمها وتقبلها، بينما اعتقدت هايمن وزميلها سلوميانكو (Heiman & Slominanko, 2003) بأن التفكير عبارة عن عملية نشطة تشتمل على أحداث كثيرة تتراوح ما بين الأحلام اليومية العادية والبسيطة إلى حل المشكلات الصعبة والمعقدة، وأنها تشكل حواراً داخلياً مستمراً ومصاحباً لأفعال متعددة مثل لقيام بحب معين أو ملاحظة منظر ما أو التعبير عن وجهة نظر محددة، بينما قام آخرون بتعريف التفكير على أنه ما يجول في الذهن من عمليات تسبق القول والفعل، بحيث تبدأ بفهم ما نحن به أو ما نتذكره أو ما نراه، ثم نعمل على تقييم ما نفهمه، محاولين حل المشكلات التي تعترضنا في حياتنا اليومية، في الوقت الذي يؤكد فيه بعضهم على أن لتفكير يمثل سلسلة من الأنشطة العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمنير يتم استقباله عن طريق حاسة واحدة أو أكثر من الحواس الخمس، وذلك بحثاً عن معنى محدد في الموقف التعليمي المطروح أو الخبرة التعليمية المتوفرة.

وباختصار، فإن التفكير عبارة عن مفهوم معقد يتألف من ثلاثة عناصر تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة وعلى رأسها حل المشكلات، والأقل تعقيداً كالفهم والتطبيق، بالإضافة إلى معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع مع توفر الاستعدادات والعوامل الشخصية المختلفة ولاسيما الاتجاهات والميول.

تعريفات أنماط التفكير المتنوعة:

توجد أنماط عديدة للتفكير لابد من تعريفها بدقة أو توضيح معناها الحقيقي للفرق من أجل الاطلاع عليها والتعمق في معناها، وهي (جودت أحمد سعادة، ٢٠٠٣):

١- التفكير العلمي Scientific Thinking: وهو ذلك النمط من التفكير الذي يعتمد على الأسلوب العلمي أو وجهات نظر العلمية مثل الواقعية والطبيعية والتربوية والتجريبية والإيجابية.

٢- التفكير التجريبي أو الإمبريقي Empirical Thinking: وهو ذلك النوع من التفكير الذي يعتمد على التجربة والبيانات المأخوذة من الملاحظة العلمية.

٣- التفكير المجرد Abstract Thinking: وهو عبارة عن تلك العملية، التي يتم فيها تشكيل المفاهيم بناءً على الخبرة أو بناءً على مفاهيم أخرى. فعندما نواجه أشياء عديدة ذات لون أحمر، فإن كل واحدة منها لها خصائص ولكننا نستخلص صفة الإحمرار ونعمل على تشكيل مفهوم اللون الأحمر، وبميل التحريبيون إلى استخدام التجريد من أجل مساعدتهم على تحدى كيف يمكن لنا بناء المفاهيم لدينا في ضوء الخبرات التي نمر بها.

٤- التفكير التحليلي Analytic Thinking: وهو ذلك النمط من التفكير الذي يقوم فيه الفرد بتجزئة المادة التعليمية إلى عناصر ثانوية أو فرعية وإدراك ما بينها من علاقات أو روابط، مما يساعد على فهم بيئتها والعمل على تنظيمها في مرحلة لاحقة.

٥- التفكير التركيبى Synthetic Thinking: وهو ذلك النوع من التفكير الذى يقوم على وضع أجزاء المادة التعليمية مع بعضها فى قالب واحد أو مضمون حديد، وهو على العكس تماما من التفكير التحليلي الذى يقوم على تجزئة المادة التعليمية إلى عناصر صغيرة وإدراك ما بينها من علاقات.

٦- التفكير المادى Concrete Thinking: وهو ذلك النمط من التفكير الذى يتعامل مع الأمور المادية للعالم الذى يحيط بنا وليس من الأمور أو المفاهيم أو الأفكار المجردة المستخلصة من الأمور الواقعية.

٧- التفكير المطلق Absolute Thinking: لقد تم اشتقاق مصطلح (لمطلق) من الفلسفة المثالية الألمانية التي ظهرت فى القرن لتاسع عشر، والتي قسمت الوجود إلى عنصرين هما عنصر المادة وعنصر العقل، وقد تم تطبيق هذه الفلسفة فى مجال الفكر بحيث يعنى التفكير المطلق أن يكون الشخص غير متأثر بعدة أمور من أهمها الذاتية، والخبرات العاطفية، ويعمل لتفكير المطلق أو التفكير الخالص والنفى على فهم الكل أكثر من فهم الأجزاء (Arnold, 1999).

٨- لتفكير المنطقى Logical Thinking: وهو ذلك النمط من التفكير الذى يعتمد على قواعد وقوانين الفكر الذى يفترض وجود تفكير فلسفى خالٍ من الأخطاء المنطقية.

- ٩- التفكير الفلسفى Philosophical Thinking: وهو ذلك النوع من التفكير المطروح من جانب الفيلسوف أو المفكر، وهو من أكثر أنماط التفكير تجريداً أو تعقيداً لأنه يركز فى كثير من جوانبه على قضايا ما وراء الطبيعة.
- ١٠- التفكير الناقد Critical Thinking: لقد طرح (Beyer, 1988) تعريفاً للتفكير الناقد على أنه: "ذلك النوع من التفكير القابل للتقييم بطبيعته والمضمن للتحليلات الهادفة والدقيقة والمتواصلة لأى ادعاء أو معتقد ومن أى مصدر من أجل الحكم على دقته وصلاحيته وقيّمته الحقيقية" فى الوقت الذى يرى (Lipman, 1988) فى التفكير الناقد على أنه نمط من أنماط المسؤولية المعرفية.
- ١١- التفكير الإبداعي Creative Thinking: حاول العديد من العلماء والباحثين تعريف مفهوم الإبداع من منطلقات عدة، ففى الوقت الذى ينظر إليه بعضهم على أنه الاستعداد أو القدرة على إنتاج شئ جديد أو إيجاد حل جديد لمشكلة ما، نرى بعضهم الآخر يعتقد أنه عبارة عن الوحدة المتكاملة لمجموعة العوامل الذاتية والموضوعية التى تؤدى إلى تحقيق إنتاج جديد أصيل وذى قيمة من جانب الفرد أو الجماعة، وأنه يمثل بصورة عامة عملية إيجاد حلول جديدة للأفكار والمشكلات والمناهج وطرق التدريس، أما التفكير الإبداعي فيمكن تعريفه على أنه نشاط عقلى مركب وهادف تعمل على توجيهه رغبة قوية فى البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة أو مطروحة من قبل (فتحي عبد الرحمن جروان، ١٩٩٩).
- ١٢- التفكير التشعبي Divergent Thinking: هو ذلك النوع من التفكير الذى يتطلب توليد العديد من الاستجابات المختلفة للسؤال الواحد أو المشكلة الواحدة (Costa, 1985).
- ١٣- التفكير التجميعي Convergent Thinking: هو ذلك النمط من التفكير الذى يتم بوسطته تقليل عدد الأفكار المطروحة إلى فكرة واحدة فقط أو اثنتين تمثلان الأفضل والأدق والأكثر فائدة لإجابة السؤال الواحد المحدد، أو لحل المشكلة المطروحة للنقاش. ويحتاج هذا النوع من التفكير إلى وجود معايير يستطيع الفرد فى ضوءها صنع القرارات المناسبة (Isaken & Treffinger, 1994).

١٤- التفكير الاستنتاجي Deductive Thinking: لقد تعددت التعريفات لمفهوم التفكير الاستنتاجي، فيرى بعض المربين أنه يمثل ذلك النوع من التفكير الذى يقوم على دراسة ومناقشة القواعد العامة خلال تطبيقها على القضايا الخاصة وذلك للتحقق من صحة الأخيرة، فى حين يرى باحث آخر بأنه عبارة عن ذلك النمط من التفكير الذى ينتقل فيه المتعلم أو الفرد من الكل إلى الجزء ومن القاعدة العامة إلى الأمثلة الجزئية، بينما يؤكد متخصص ثالث على اشتغال التفكير الاستنتاجى لقدرة الفرد على تطبيق لفكرة الشاملة أو القانون العام على الحالات الخاصة الجديدة التى تعرض له بمجرد إدراكه للصلة التى تربطها بالقانون العام، فى الوقت الذى يعتقد مؤلف رابع بأن التفكير الاستنتاجى يمثل عملية عقلية يرى فيها الإنسان أن ما يصدق على الكل يصدق أيضاً على الجزء، بحيث يحاول الإنسان أن يبرهن على صحة الجزء بوقوعه منطقياً ضمن حدود الكل.

١٥ التفكير الاستقرائى Inductive Thinking: وهو ذلك النمط من التفكير الذى ينقل الفرد أو المتعلم من الجزء إلى الكل، ومن الأمثلة إلى القاعدة ومن الحالات الفرعية الخاصة إلى الأفكار الكلية العامة، أو هو عبارة عن قيام المتعلم بربط انحقاق ببعضها ووصل الشبيه بشبيهه من المعارف والخبرات المكتسبة للوصول من وراء ذلك إلى فكرة جديدة شاملة أو قانون عام يعتمد عليه.

١٦- التفكير الفعال Effective Thinking: وهو ذلك النوع من التفكير الذى تتبع فيه منهجية سليمة ومحددة وتستخدم فيها أفضل المعلومات من حيث دقتها وكفايتها.

١٧- التفكير غير الفعال Ineffective Thinking: وهو ذلك النمط من التفكير الذى لا يتبع منهجية واضحة أو دقيقة، ويبنى على مغالطات أو افتراضات باطلة أو متناقضة، أو ادعاءات وحجج غير متصلة بالموضوع، أو إعطاء تعليمات وأحكام متسارعة، أو ترك الأمور للزمن أو للظروف كى تعالجها.

١٨- التفكير الوظيفى Functional Thinking: وهو ذلك النوع من التفكير الذى يهتم بالعلاقات السببية والأوار الوظيفية لعناصر النظام، وهو هنا لا يهتم بالبناء الداخلى للشئ، بل يتعامل فقط مع الإطار الخارجى لذلك الشئ لدرجة أنه يهمل دور العوامل الداخلية له.

- ١٩- التفكير التأملى Reflective Thinking: وهو ذلك النمط من التفكير المرتبط بالوعى الذاتى والمعرفة الذاتية أو التأمل الذاتى، والذى يعتمد على التمعن ومراقبة النفس ولنظر بعمق إلى الأمور.
- ٢٠- التفكير العملى Practical Thinking: وهو ذلك النوع من التفكير الذى يتم توجيهه فى ضوء قضايا أو أمور عملية حياتية.
- ٢١- التفكير التبريرى Rational Thinking: وهو ذلك النمط من التفكير الذى يعتمد أصلاً على مجموعة من المبررات للحصول على المعرفة والتوسع فيها والدفاع عنها.
- ٢٢- التفكير العاطفى Emotive Thinking: وهو ذلك النوع من التفكير الذى يعتمد على الخبرات التى نمر بها وما تحويه من عواطف وانفعالات وأحاسيس ومشاعر.
- ٢٣- التفكير الحدسى أو لتخمينى Intuitive Thinking: وهو ذلك النمط من التفكير الذى يعتمد على التخمين ودرجة الإحساس فى حل الألغاز أو القضايا ونون اهتمام بالمنطق.
- ٢٤- التفكير الحدلى Dialectical Thinking: وهو ذلك النوع من التفكير الذى يقوم أصلاً على الجدل الفلسفى ولا سيما ذلك النوع الذى وصفه العالم الألمانى "هيجل" رعيم الفلسفة المثالية.
- ٢٥- التفكير الدراجمائى أو النفعى Pragmatic Thinking: وهو ذلك النمط من التفكير الذى يؤكد على أن الرغبات والأميات لا تؤدى إلى جعل الاعتقاد حقيقة واقعة أو أنه يمكن التمسك بها كقيمة.
- ٢٦- التفكير الإحصائى Statistical Thinking: وهو ذلك النوع من التفكير الذى يؤكد على الظواهر الإمبريقية أو التجارب العملية الميدانية لا يمكن فهمها أو التعرف عليها جيداً إلا من خلال المصطلحات الإحصائية أو من خلال التعامل مع الاحتمالات وليس التأكيدات.
- ٢٧- التفكير الشمولى Comprehensive Thinking: وهو ذلك النمط من التفكير الذى يستخدم فيه الدليل من أجل الوصول إلى نتائج نهائية عمالية أمبريقية وقابلة للتكرار والاختبار والتحقق والتحليل.

- ٢٨- التفكير العقلاني Reasonable Thinking: وهو ذلك النوع من التفكير الذي يعتمد على السبب من أجل البحث واكتشاف المعرفة الموثوق بها، وهذا فن العواطف لا تعتبر أدلة والمشاعر لا تمثل حقائق.
- ٢٩- التفكير الكمي Quantitative Thinking: وهو ذلك النمط من التفكير الذي يصف طبيعة الأشياء وواقعها بمصطلحات كمية.
- ٣٠- التفكير النوعي Qualitative Thinking: وهو ذلك النوع من التفكير الذي يصف طبيعة الأشياء وواقعها بمصطلحات نوعية أو كيفية وليس بمصطلحات عددية أو كمية.
- ٣١- التفكير المغلق أو المتحجر Close-Minded Thinking: وهو ذلك النوع من التفكير الذي لا يرغب صاحبه في التفكير بحقائق وأفكار جديدة أو استخدامها بطرق إبداعية، وذلك نظراً لاعتماده على أنماط تفكير تقليدية أو قديمة.
- ٣٢- التفكير المثالي Idealistic Thinking: وهو ذلك النمط من التفكير القائم على مسلمة مفادها أن المعرفة الحقيقية للواقع تعتمد فقط على الوعي أو الشعور أو السبب، بحيث يسمو الهدف الحقيقي على الإدراك، وتظل القيم مصدراً مهماً للتفكير.

تعريف مفهوم مهارات التفكير: Thinking Skills

يمكن تعريف مفهوم المهارة على أنه القدرة على القيام بعمل ما بشكل يحدده مقياس مقنن لهذا الغرض، وذلك على أساس من الفهم والسرعة والدقة.

أما مفهوم مهارات التفكير فقد عرفها (Wilson, 2003) على أنها تلك العمليات العقلية التي نقوم بها من أجل جمع المعلومات وحفظها أو تخزينها، وذلك من خلال إجراءات التحليل والتخطيط والتقييم والوصول إلى استنتاجات وصنع القرارات، وهناك تعريف آخر لمهارات التفكير على أنها عبارة عن عمليات عقلية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات، إلى التنبؤ بالأمور وتصنيف الأشياء وتقييم النبل وحل المشكلات والوصول إلى استنتاجات.

التعريف الدقيق لكل مهارة من مهارات التفكير الكثيرة:

توجد مهارات تفكير كثيرة يصبح من الضروري على المهتم بها الإلمام بتعريف كل واحدة منها بدقة كالآتي:

١- مهارة الأصالة Originality Skill: هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل التفكير بطرق جديدة أو غير مألوفة أو استثنائية من أجل أفكار ذكية وغير واضحة، واستحانات غير عادية وفردية من نوعها، أو أنها تلك المهارة التي تجعل الأفكار تنساب بحرية من أجل الحصول على أفكار كثيرة وفي أسرع وقت ممكن.

٢- مهارة الملاحظة Fluency Skill: هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل توليد فكر ينساب بحرية تامة في ضوء عدد من الأفكار ذات العلاقة، أو أنها عبارة عن عملية ذهنية يتم من خلالها الوصول إلى أفكار جديدة.

٣ مهارة المرونة Flexibility Skill: هي تلك المهارة التي يمكن استخدامها لتوليد أنماط أو أصناف متنوعة من التفكير وتنمية القدرة على نقل هذه الأنماط وتعديل اتجاه التفكير، والانتقال من عمليات التفكير العادي إلى الاستجابة ورد الفعل وإدراك الأمور بطرق متفاوتة، أو أنها تلك المهارة التي يتم فيها فعل الأشياء أو فهمها بطرق مختلفة.

٤- مهارات التوضيح أو التوسع Elaborating Skill: هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل تجميل الفكرة أو العملية العقلية ورخفتها والمبالغة في تفصيل لفكرة البسيطة أو الاستجابة العادية وجعلها أكثر فائدة وجمالاً ونقطة عن طريق التعبير عن معناها بإسهاب وتوضيح، أو أنها عبارة عن إضافة تفصيلات جديدة للفكرة أو الأفكار المطروحة.

٥- مهارة العزو أو الوصف Attributing Skill: هي تلك المهارة التي تستخدم لتحديد الخصائص أو الصفات الداخلية للأشياء أو المفاهيم أو الأفكار أو الموقف، أو أنها ببساطة القيام بعملية الصف الدقيق لهذه الأمور جميعاً.

٦- مهارة تحمل المسؤولية Taking Responsibility Skill: هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل بناء نوع من الدافعية الذاتية للاعتماد على النفس أو تحمل المسؤولية في العملية، أو أنها عبارة عن القيام بعمل ما ينبغي القيام به.

- ٧ مهارة الوصول إلى المعلومات Accessing Information Skill: هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل الوصول بفاعلية إلى المعلومات ذات الصلة بالسؤال أو المشكلة المطروحة.
- ٨- مهارة تدوين الملاحظات Note-Taking Skill: هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل تسجيل المعلومات المهمة بشكل مختصر ومكتوب.
- ٩- مهارة التذكر Remembering Skill: هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل ترميز المعلومات والاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة المدى، أو أنها عبارة عن عملية تخزين المعلومات في الدماغ من أجل استخدامها لاحقاً.
- ١٠- مهارة إصدار الأحكام أو الوصول إلى حلول Drawing Conclusion Skill: هي تلك المهارة التي تستخدم لتطبيق معلومات معطاة واستنتاجات مقدمة من أجل الوصول إلى أحكام عامة أو حلول نهائية، أو أنها عبارة عن عملية ذهنية يتم من خلالها الوصول إلى أحكام بعد الأخذ في الحسبان جميع المعلومات المتوفرة.
- ١١- مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة The Skill of Determining Cause Effect Relationships: هي تلك المهارة التي تستخدم لتحديد العلاقات السببية بين الأحداث المختلفة، أو أنها تلك العملية الذهنية التي تبين كيف أن شيئاً ما يكون سبباً لآخر.
- ١٢ مهارة إدارة الوقت Managing Time Skill: هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل الحصول على أفضل استغلال للوقت المرتبط بواجبات أو مهام أو أعمال محددة وبأغراض أو أهداف شخصية، أو أنها عملية ذهنية تهدف إلى استخدام الوقت بحكمة تامة.
- ١٣- مهارة التصنيف Classifying Skill: هي تلك المهارة التي تستخدم لتجميع الأشياء على أساس خصائصها أو صفاتها ضمن مجموعات أو فئات، أو أنها عبارة عن عملية عقلية يتم من خلالها وضع الأشياء معاً ضمن مجموعات بحيث تجعل منها شيئاً ذا معنى.
- ١٤- مهارة تنمية المفاهيم أو تطويرها Developing Concepts Skill: هي تلك المهارة الذهنية التي تستخدم لتحديد الفكرة عن طريق تحليل الأمثلة الخاصة بها، أو أنها عبارة عن عملية ذهنية تهدف إلى إيجاد تسميات أو تصنيفات للأفكار.

١٥- مهارة طرح الفرضيات واختبارها The Skill of Generating and Testing Hypotheses: هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل تشكيل أو طرح حلول تجريبية لمشكلة ما واختبار فاعليتها وتحليل نتائجها، أو أنها عبارة عن القيام باقتراح تخمينات جيدة لحل قضية ما ثم العمل على فحص أو اختبار هذه التخمينات.

١٦- مهارة الاستنتاج Inferring Skill: هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل توسيع أو زيادة حجم العلاقات القائمة على المعلومات المتوفرة، والاستفادة من التفكير الاستدلالي أو التحليلي من أجل تحديد ما يمكن أن يكون صحيحاً، أو أنها عبارة عن استخدام ما يملكه الفرد من معارف أو معلومات للوصول إلى نتيجة ما.

١٧- مهارة تقييم الدليل Evaluating Evidence Skill: هي تلك المهارة التي تستخدم لتحديد فيما إذا كانت المعلومات تتمتع بصفة الصدق وبصفة الثبات في آن واحد، أو أنها عبارة عن الاعتراف أو الإقرار بأن المعلومات مهمة.

١٨- مهارة المقارنة والتباين أو التعارض Comparing and Contrasting Skill: هي تلك المهارة التي تستخدم لفحص شئين أو أمرين أو فكرتين أو موقفين لاكتشاف أوجه الشبه ونقاط الاختلاف، أو أنها تلك المهارة التي تبحث عن الطريق التي تكون فيها الأشياء متشابهة تارةً ومختلفة تارةً أخرى.

١٩- مهارة شد الانتباه أو ضبط الانتباه Managing Attention Skill: هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل التحكم أو إدارة أو ضبط المستويات المختلفة للانتباه، أو أنها عملية الانتباه أو الحذر لما يقل أو يناقش أو يعرض من معلومات أو أفكار أو آراء أو معارف.

٢٠- مهارة التنبؤ Predicting Skill: هي تلك المهارة التي تستخدم من جانب شخص ما يفكر فيم سيحدث في المستقبل، أو أنها تمثل عملية التفكير فيما سيجري في المستقبل.

٢١- مهارة حل المشكلات Problem-Solving Skill: هي تلك المهارة التي تستخدم لتحليل ووضع استراتيجيات تهدف إلى حل سؤال صعب أو موقف معقد أو مشكلة تعيق التقدم في جانب من جوانب الحياة، أو أنها عبارة عن إيجاد حل لمشكلة ما تواجه الفرد أو الجماعة.

٢٢- مهارة تحديد الأولويات Prioritizing Skill: هي المهارة التي يتم عن طريقها وضع الأشياء أو الأمور في ترتيب حسب أهميتها، ومن الكلمات المرادفة لها كلمة الترتيب Ranking أو التصنيف حسب الرتب.

٢٣- مهارة طرح الأسئلة أو المسألة Questioning Skill: هي المهارة التي تستخدم لدعم نوعية المعلومات من خلال استقصاء طلابي يتطلب طرح الأسئلة الفاعلة أو صياغتها أو اختيار الأفضل منها.

٢٤- مهارة تطبيق الإجراءات Proceduralizing Skill: هي المهارة التي تستخدم لفهم وتطبيق خطوات معقدة في ضوء عناصرها أو أحرانها المتعددة، أو أنها عبارة عن تعلم عمل شيء ما بدقة عالية بحيث يصبح من غير الضروري التفكير كثيراً في تلك الخطوات أثناء القيام بها نظراً لأن تطبيقها أو تنفيذها أصبح يتم في الواقع بشكل اعتيادي.

٢٥ مهارة وضع المعايير أو المحكات Establishing Criteria Skill: هي تلك المهارة التي تستخدم لتشكيل مجموعة من المعايير من أجل التوصل إلى أحكام معينة أو أنها عبارة عن عملية وضع حدود للخيارات الممكنة.

٢٦- مهارات التفكير بانتظام Thinking Systematically Skill: هي تلك المهارة التي تستخدم للمواءمة بين جميع العوامل التي تؤثر في موقف ما بشكل مباشر أو غير مباشر والتي تنجم عن نتائج التفكير، أو أنها عبارة عن كل شيء يمكن تطبيقه والتخمين بما يمكن أن يحدث إذا ما تقدم شخص إلى الأمام بخطوة ما.

٢٧- مهارة عرض المعلومات بيانياً أو على شكل رسوم أو أشكال أو دوائر أو أعمدة The Skill of Presenting Information Graphically: هي تلك المهارة التي تستخدم لتعبير شكل البيانات والمعلومات من أجل توضيح كيف أن العناصر الحرجة Critical Components مترابطة بشكل دقيق، وذلك عن طريق استخدام اللوحات أو الرموز أو الأشكال أو الرسوم أو الأعمدة أو الدوائر.

٢٨- مهارة التتابع Sequencing Skill: هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل ترتيب الحوادث أو الفقرات أو الأشياء أو المحتويات بطريقة منظمة ودقيقة، أو أنها تعنى وضع الأشياء بتنظيم محدد يتم اختياره بعناية فائقة.

٢٩- مهارة الملاحظة النشطة Observing Actively Skill: هي تلك المهارة التي نستخدم من أجل كتساب المعلومات عن الأشياء أو القضايا أو الأحداث أو أنماط سلوك الأشخاص، وذلك باستخدام الحواس المختلفة، أو أنها عبارة عن بذل المزيد من الاهتمام بشئ ما.

٣٠- مهارة التنظيم المتقدم Organizing In Advance Skill: هي تلك المهارة التي نستخدم من أجل إيجاد إطار عقلي أو فكري يستطيع الأفراد عن طريقه تنظيم المعلومات، أو أنها عبارة عن النظرة السريعة إلى الأمر كله أو الشئ كله من أجل فهمه جيداً.

٣١ مهارة عمل الأنماط المعرفية واستخدامها The Skill of Making and Using Patterns: هي تلك المهارة التي نستخدم من أجل تكرار عملية الترتيبات المنظمة، أو هي عبارة عن مجرد استخدام الأنماط المعرفية وإيجاده.

٣٢- مهارة الإصغاء النشط Listening Actively Skill: هي تلك المهارة التي نستخدم من أجل فهم الأمور وحفظ المعلومات المسموعة، أو أنها عبارة عن الإنصات بعناية فائقة من أجل الحصول على المعلومات.

٣٣ مهارة التعميم Generalizing Skill: هي تلك المهارة التي نستخدم لبناء مجموعة من العبارات أو الجمل التي تشق من العلاقات بين المفاهيم ذات الصلة، أو أنها عبارة عن بناء جمل أو عبارات واسعة يمكن تطبيقها في معظم لظروف أو الأحوال إن لم يكن في جميعها.

٣٤- مهارات عمل لخيارات الشخصية The Skill of Making Personal Choices: هي تلك المهارة التي نستخدم من جانب الفرد للاختيار المنتظم والناجح من بين خيارات عدة، وذلك من أجل حل مشكلة ما أو قضية معينة، أو أنها عبارة عن لتفكير جيداً قبل عملية لاختيار.

أدوات التفكير:

لا يمكن لتفكير دون استرجاع ما تعلمناه من قبل، فنحن لا نستطيع حل تمرين هندسي أو الإجابة عن سؤال أو حل مشكلة أو حتى الاستسلام لأحلام اليقظة دون استخدام ما تعلمناه في الماضي.

ويحتاج عقل المتعلم إلى وسائل أو أدوات لتمثيل الأشياء والأشخاص والمواقف التي يفكر ويدبر الأمور ومن بين هذه الأدوات والوسائل العقلية هي:

١- اللغة:

إن الإنسان حين يرقى مستوى تفكيره ويلجأ إلى تكوين المعاني المختلفة، فإنه يحتاج إلى الاحتفاظ بهذه المعاني التي اكتسبها، كما يحتاج إلى وسيلة تجعله يميز بينها، ويعبر عنها وينقلها إلى الآخرين، وهذه الوسيلة هي اللغة، وهي عبارة عن رموز حسية مثل الكلمات والأعداد والعلامات والمعادلات الرياضية يستخدمها تفكير الإنسان لتحفظ المعاني من الضياع وتساعد على التمييز بينها، وتسهل عملية نقلها إلى الآخرين، وبذلك يستطيع الإنسان أن يستفيد من خبرات الآخرين عن طريق الإطلاع على إنتاجهم الفكري والأدبي بواسطة اللغة. كما يستطيع أن يستفيد من الماضي لأن اللغة كما ذكرنا سابقاً تجعل التفكير يحتفظ بالمعاني التي اكتسبها الإنسان على مر السنين ليستفيد منها في حاضره ومستقبله

وبالرغم من الدور الكبير الذي تلعبه اللغة في التمييز بين المعاني ونقلها للآخرين، فقد توجد معاني دون استخدام اللغة، فالطفل الصغير يدرك معنى السحونة في الشاي أو الماء ويعبر عنه بالحركة والانفعالات دون أن يتكلم أو يستخدم اللغة.

٢- الإشارات:

تعتبر وسيلة أو أداة من أدوات التفكير، فحينما يستمع الطالب إلى واقع إقدام معينة يدرك أن الشخص القادم للفصل هو المعلم يستعد لاستقباله، وحينما يستمع إلى صوت الجرس فإنه يفهم أن وقت الدرس قد انتهى، أو أن وقت الفسحة قد بدأ، كذلك حينما يشم رجل الشارع دخاناً فإنه يعتقد أن هناك ناراً في مكان ما. وعندما يومي المعلم برأسه نحو تلميذ ما، يعنى ذلك استجابة لسؤاله. وهذه الإشارات التي تدل على أحداث مادية تعين الإنسان على حل مشكلاته في كثير من الأحيان.

٣- الصور الذهنية:

إذا كنت تنظر إلى كتاب أمامك وتراه، فالكتاب في هذه الحالة مدرك حسي Percept، فإن أعرضت عينيك استطعت أن تراه أيضاً، وما نراه في هذه الحالة

يسمى بصورة حسية بصرية للكتاب، وإذا كنت تفكر في صديق غائب فأكثر الظن أنك تستطيع أن تتمثله "بعين العقل" وأن تسمع صوته أيضاً.

وهناك صورتان حسيتان أولهما: بصرية واثانية سمعية، ولو تنمى أن تنعم في خيالك برائحة وردة أو طعم تفاحة فالخيال الأول صورة شمعية و لخيال الثاني صورة تذوقية، ولو استطعت أن تتصور ملمس قطعة من الجليد أو من الصنفرة فهذه صورة حسية لمسية، ولو تصورت قيامك بحركة انحناء لالتقاط شئ من الأرض فهذه صورة حسية حركية.

في مقابل هذه الصور الحسية توجد الصور اللفظية، وهذه إما لفظية بصرية كتصور كلمة مكتوبة على ورقة أو لفظية سمعية كتصور كلمة ينطق بها أحد، أو لفظية حركية كتصور كتابة كلمة، ولو تسنى لك أن تتصور نطق كلمة من الكلمات عن طريق الإحساسات العضلية التي تشعر بها عند النطق فهذه صورة لفظية صوتية حركية.

فالصورة الذهنية إذن: إما حسية أو لفظية، هي خبرة أو واقعة ذات طابع حسى يستحضرها الفرد في ذهنه، وإذا كان الإدراك الحسى هو تقطن الفرد لأشياء حاضرة بالفعل تؤثر في حواسه فالقصور هو استحضار هذه الأشياء فى لذهن على هيئة صور فى غيبة التنبيهات الحسية.

٤ - الرموز:

التفكير يستخدم الرموز، ونعنى بالرموز كل ما ينوب عن الشئ أو يشير إليه مثل الألفاظ والأرقام والحروف والعلامات، واستخدام الرموز فى التفكير تعطى الإنسان القدرة على تصور الغاية من سلوكه على ابتكار الأساليب والوسائل التى تحقق هذه الغاية، كما توفر عليه كثيراً من الوقت والجهد. فالمهندس يقوم بتخطيط المنزل أو المدينة قبل إنشائها ويرسم الخريطة وهو جالس فى مكتبه، كما أن المحاسب يستخدم الأرقام بكل سهولة ويسر، وكذلك يحصل على ما يشاء من أعداد هائلة عن طريق استخدام جدول الضرب دون اللجوء إلى عد الأصابع أو استخدام لحصى.

استخدام العقل للرموز لا يعنى أنه يقطع صلته بالواقع الخارجى تماماً أو أنه لا يستطيع لتفكير إلا من خلال هذه الرموز، فقد يقترن التفكير بالملاحظة الخارجية كما هو الحال عندما تلعب الشطرنج مثلاً، أو حينما تمارس حل لغز ميكانيكى.

وتعتبر الكلمات رموزاً قوية، فاللغة مصدر هام جداً لعملية التفكير والرموز تنقل المعنى لشيء معين غير أنه من الصعب الاتفاق على المعنى أو العلاقة الدقيقة بين الرموز والشيء الذى يقوم مقامه، فمثلاً يمكنك أن تتصور معنى الكتاب فى ذهنك، ولكن هل يمكنك أن تتصور معنى كلمة الحرية، أى إن الرمز فى حد ذاته لا معنى له، وإنما يستمد معناه من علاقته بالشيء الذى يمثله أو ينوب عنه ويرتبط به.

٥ - المفاهيم:

عندما نرى بيتاً وسيارة وأشخاصاً وكتباً مثلاً، فإننا قد نصنع من هذه الأشياء صورة ذهنية تعبر عن "أسرة" وتكون مجالاً لتفكيرنا، ولكن لو قصرنا تفكيرنا فى كل شيء من هذه الأشياء على حدة دون أن ننسبها إلى الصفة المشتركة التى تجمعها، فإن تفكيرنا سيكون قاصراً، وإذا نظر رجل الشارع إلى مبنى به أطفال صغار يلعبون فى فناء المبنى، ومعهم مربية أو أكثر فسيذكر الرجل أن هذا المبنى هو دار حضائنة، فالأسرة معنى أو مفهوم له دلالاته ودار الحضائنة معنى أو مفهوم له دلالاته، والمفاهيم متنوعة ومتعددة مثل مفهوم الحيوان، الإنسان، الجماد، وغيرها، وهذه المفاهيم ذات أهمية بالغة فى التعبير واللغة والتفاعل الاجتماعى.

٦ - المبادئ والقوانين:

وتشمل أكثر من مفهوم، فقانون الجاذبية الأرضية - على سبيل المثال - يشير إلى العلاقة بين مفاهيم الكتلة والمسافة والارتفاع، وقانون بويل للغازات يوضح العلاقة بين مفهوم الضغط والحجم، وكذلك النظريات الهندسية وغيرها، ومما لاشك فيه أن المبادئ والقوانين تعين على حل المشكلات المادية والفنية.

تعريف أساليب التفكير:

يعرفها "هاريسون ورامسون" بأنها مجموعة الطرق الفكرية التى يستخدمها الفرد فى التعامل مع المعلومات المتاحة لديه لمواجهة مختلف المواقف والمشكلات (مجدى عبد الكريم، ١٩٩٥، ١٨).

- ويصنف "هاريسون ورامسون" أساليب التفكير إلى الأنواع التالية:
- ١- أسلوب التفكير التركيبي: يتمثل في القيام بما هو حديد وأصيل ومختلف عن التجريب من خلال الدمج والتكامل.
 - ٢- أسلوب التفكير المثالي: هو قدرة الفرد على تكوين وجهات مختلفة ومتميزة تج. ه الأشياء والميل إلى التوجه المستقبلي.
 - ٣- تفكير عملي: هو قدرة الفرد على التحقق مما هو صحيح وخاطئ بالنسبة للخبرة الشخصية.
 - ٤- تفكير واقعي: يميل أصحاب هذا النوع من التفكير إلى الملاحظة والتجريب والتركيز على الاستنتاجات.
 - ٥- التفكير التحليلي: يهتم أصحاب هذا النوع من التفكير بمواجهة المشكلات بحرص وبطريقة منهجية.

وقد أثبتت كثير من الدراسات العربية والأجنبية وجود علاقة قوية بين أساليب التفكير (التركيبي والعملي والواقعي) والتحصيل الدراسي، كما أثبتت نتائج الدراسات وجود اختلاف بين الطلاب المتفوقين والعاديين في أساليب التفكير حيث يفضل الطلاب المتفوقين أسلوب التفكير التحليلي في مقابل تفصيل الطلاب العاديين للتفكير العملي لقائم على الخبرة الشخصية.

تصنيف مهارات التفكير:

لقد اختلف المربون والمهتمون بتنمية عملية التفكير في أنواع المهارات التي تتعلق بالتفكير، ومن أشهر هذه التصنيفات ما يأتي:

أولاً: تصنيف فيشر (Fisher, 1999):

حيث اقترح تصنيفاً لمهارات التفكير الأساسية على أنها تشمل الآتي:

- ١- مهارات تنظيم المعلومات، والتي تساعد التلاميذ على الآتي:
 - تحديد المعلومات ذات الصلة وجمعها وحفظها.
 - تفسير المعلومات للتأكيد من استيعاب الأفكار والمفاهيم ذات العلاقة.

تحليل المعلومات وتنظيمها وتصنيفها ومقارنتها ومتابعتها وتحديد التناقضات القائمة بينها.

- فهم العلاقات الجزئية والكلية المختلفة.

٢- مهارات الاستقصاء، والتي تمكن التلاميذ من الآتى:

- طرح الأسئلة ذات العلاقة.

- تحديد المشكلات المختلفة.

- التخطيط لما ينبغى القيام به أو لما يجب البحث عنه.

- التنبؤ بالتوابع المنوقعة.

- اختبار الحلول التي تم التوصل إليها فى البداية.

- تطوير الأفكار المختلفة.

٣- المهارات ذات العلاقة بالمبررات والأسباب، والتي تساعد التلاميذ على الآتى:

- إعطاء الأسباب أو المبررات المتعددة التى تقف وراء الأفكار والآراء المختلفة.

- الوصول إلى الاستنتاجات المتنوعة.

- استخدام اللغة الواضحة لبيان ما نفكر فيه.

- إصدار الأحكام والقرارات مشفوعة بالمبررات والأدلة.

٤- مهارات التفكير الإبداعي، والتي تمكن التلاميذ من الآتى:

- توليد الأفكار والعمل على انتشارها.

- اقتراح فرصيات محتملة.

- دعم الخيال فى التفكير.

- البحث عن بوايج تعلم إبداعية جديدة.

٥- مهارات التقويم، والتي تساعد التلاميذ على الآتى:

تقديم المعلومات التى تعطى لهم أو التى يجمعونها أو يحصلون عليها أو يكتسبونها.

- الحكم على قيمة ما يقرأون أو يسمعون أو يشاهدون.

- تطوير معايير للحكم على قيمة ما يمتلكونه هم أو غيرهم من أعمال أو أفكار أو آراء.
- الثقة بالنفس بما يتوصلون إليه من أحكام أو تقييمات.

ثانياً تصنيف ستيرنبرج:

لقد اقترح ستيرنبرج (Sternberg, 1986) تصنيفاً آخر لمهارات التفكير يتلخص في الآتي:

(1) مهارات التفكير فوق المعرفية Metacognitive Thinking Skills: وهي عبارة

عن مهارات ذهنية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتتمو مع التقدم في السن من جهة، ونتيجة للخبرات الطويلة والمتنوعة التي يمر بها الفرد من جهة ثانية، حيث تقوم بمهمة السيطرة على جميع الأنسطة الموجهة لحل المشكلات المختلفة، مع استخدام القدرات المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير.

وقد ميز "ستيرنبرج" في تصنيفه هذا ثلاثة مكونات لمعالجة المعلومات تتمثل في مكونات التفكير العليا، ومكونات الأداء، ومكونات اكتساب المعرفة.

وقام "ستيرنبرج" بتصنيف مهارات التفكير العليا وهي الأهم إلى ثلاث مهارات رئيسية تتلخص في الآتي:

أ مهارة التخطيط: والتي يمكن تطبيقها في الحالات الآتية:

- عند تحديد هدف ما أو مجموعة من الأهداف.
- عند الإحساس بوجود مشكلة ما وتحديد طبيعتها.
- عند اختيار إستراتيجية التنفيذ ومهاراته المختلفة.
- عند ترتيب تسلسل لعمليات أو الخطوات العقلية أو الأدائية.
- عند تحديد العقبات أو الأخطاء المحتملة.
- عند تحديد أساليب مواجهة الصعوبات أو العقبات المتعددة.
- عند التنبؤ بالنتائج المتوقعة أو المرعوب فيها.

ب- مهارة الضبط أو المراقبة: ويمكن تطبيقها في المجالات الآتية:

- عند الإبقاء على الهدف في بؤرة التركيز أو الاهتمام.
- عند الحفاظ على تسلسل العمليات أو لخطوات العقلية أو الأدائية.
- عند تحديد الوقت الذي تتحقق فيه الأهداف الفرعية.
- عند تحديد موعد الانتقال إلى العملية التالية أو الخطوة اللاحقة.
- عند اختيار العملية أو الخطوة الملائمة التي تأتي في السياق.
- عند اكتشاف العقبات أو الصعوبات أو الأخطاء.
- عند التعرف إلى كيفية التعلب على العقبات أو التخلص من الأخطاء.

ب- مهارة التقييم: ويتم تطبيقها في الحالات الآتية:

- عند تقييم مدى تحقيق الهدف.
- عند الحكم على دقة النتائج وكفايتها.
- عند تقييم مدى ملاءمة الأساليب المستخدمة.
- عند تقييم عملية تناول الصعوبات أو العقوبات.
- عند تقييم فعالية الخطة وتنفيذها.

(٢) مهارات التفكير المعرفية Cognitive Thinking Skills: وتتمثل هذه المهارات في الآتي:

- أ - مهارات التركيز: والتي تشمل مهارة تعريف المشكلة ومهارة وضع أو صياغة لأهداف مختلفة.
- ب- مهارات جمع المعلومات: والتي تتضمن مهارة الملاحظة عن طريق حاسة واحدة أو أكثر من حاسة، ومهارة لتساؤل أو طرح الأسئلة.
- ج- مهارات التذكر: والتي تتضمن الترميز أو تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد، ومهارة الاستدعاء أو استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد.
- د - مهارات تنظيم المعلومات: والتي تتضمن مهارة المقارنة عن طريق بيان أوجه شبه ونقاط الاختلاف بين شيئين أو أكثر، ومهارة التصنيف عن طريق

وضع الأشياء في مجموعات وفق خصائص مشتركة، ومهارة الترتيب عن طريق وضع الأشياء أو المفردات في منظومة أو سياق وفق معيار معين.

هـ- مهارات التحليل: والتي تتناول تحديد الخصائص والعناصر، وتحديد العلاقات والأنماط المختلفة.

و- المهارات الإنتاجية أو التوليدية: والتي تشمل مهارات التوضيح أو إعطاء المزيد من التفاصيل، ومهارة الاستنتاج، ومهارة التنبؤ، ومهارة تمثيل المعلومات برمز أو برسوم بيانية.

ز- مهارات التكامل والدمج: والتي تتضمن مهارة التلخيص ومهارة إعادة البناء المعرفي من أجل دمج معلومات جديدة.

ح- مهارات التقويم: والتي تتناول مهارة وضع المعايير أو المحكات اللازمة لاتخاذ القرارات وإصدار الأحكام، ومهارة تقديم الأدلة أو البراهين، ومهارة التعرف على الأخطاء أو كشف المغالطات.

ثالثاً: تصنيف جودة أحمد سعادة (٢٠٠٢):

في ضوء دراسة متعمقة لعملية التفكير ومهاراتها المختلفة والتي قام بها (جودة أحمد سعادة، ٢٠٠٣) بعد رجوعه إلى مئات المقالات والكتب والمراجع ذات العلاقة بالتفكير ومهاراته في مكتبات كثيرة جامعية وعامة وفي مكتبة الإنترنت غير المحدودة، وبناء على تدريسه للكثير من هذه المهارات في مقررات دراسية جامعية في العديد من الجامعات العربية، وبعد قيامه بإجراء بحوث تربوية تحريرية وميدانية متعددة على مهارات التفكير خلال أكثر من ربع قرن في التعليم الجامعي العربي، فإنه يطرح التصنيف الآتي لمهارات التفكير.

أولاً: مهارات لتفكير الناقد: وتشمل المهارات المهمة الآتية:

١- مهارة الاستنتاج.

٢- مهارة الاستقراء.

٣- مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة.

٤- مهارة المقارنة والتباين أو التناقض.

٥- مهارة تحديد الأولويات.

٦- مهارة التتابع.

٧ مهارة التمييز . والتي تتضمن مهارات فرعية أخرى هي:

- مهارة التمييز بين الحقيقة والرأى.

- مهارة لتمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة.

مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات لصلة.

مهارة التمييز بين الافتراضات والتعميمات.

مهارة التمييز بين التفكير الاستقرائى والتفكير الاستنتاجى.

٨- مهارات أخرى للتفكير الناقد، وتشمل الآتى:

- مهارة التعرف إلى وجهات النظر.

مهارة التحقق من التناسق أو عدم التناسق فى الحجج والبراهين.

- مهارة تحليل المحادلات.

ثانياً: مهارات لتفكير الإبداعى: وتتضمن المهارات المهمة الآتية:

١- مهارة الأصالة.

٢- مهارة الطلاقة.

٣- مهارة المرونة.

٤- مهارة التوضيح.

ثالثاً: مهارات جمع المعلومات وحفظها وعرضها: وتشمل الآتى:

١- مهارة التذكر .

٢ مهارة الوصف أو العزو .

٣- مهارة الوصول إلى المعلومات.

٤- مهارة تدوين الملاحظات.

٥- مهارة الملاحظة.

٦- مهارة الإصغاء.

٧- مهارة شد الانتباه.

٨- مهارة عرض المعلومات ببياناً.

٩- مهارة طرح الأسئلة أو المساعدة.

رابعاً: مهارات التقييم وحل المشكلات: وتتضمن المهارات الآتية:

١- مهارة تقييم الدليل.

٢- مهارة وضع المعايير أو المحكات.

٣- مهارة إصدار الأحكام أو الوصول إلى حلول.

٤ مهارة تحمل المسؤولية.

٥- مهارة عمل الخيارات لشخصية.

٦- مهارة طرح الفرضيات واختبارها.

٧- مهارة حل المشكلات.

خامساً: مهارات بناء المفاهيم والتعميم والتنظيم: وتشمل المهارات الآتية:

١- مهارة تنمية المفاهيم أو تطويرها.

٢- مهارة التعميم.

٣- مهارة عمل الأنماط المعرفية واستخدامها.

٤- مهارة التصنيف.

٥ مهارة تطبيق الإجراءات.

٦- مهارة التنبؤ.

٧- مهارة التفكير بانتظام.

٨- مهارة إدارة الوقت.

٩- مهارة التنظيم المتقدم.

مهارات التفكير في ميدان البحث التربوي:

تناول كثير من الباحثين التربويين مهارات لتفكير بالبحث والتمحيص، وذلك عن طريق إجراء المئات من الدراسات التربوية والتجريبية من أجل بيان أهميتها وأثرها ليس على العملية التعليمية فحسب، بل وأيضاً على المتعلم ذاته. ولقد أظهرت هذه الأبحاث الكثير من النتائج والتوصيات التي يتمثل أهمها في الآتي:

١- إن تزويد الطلبة ببرامج دقيقة لتعليم مهارات التفكير مهمة للغاية، وذلك للأسباب الآتية:

- لأهمية هذه المهارات للناس في عالمنا المتغير، ولأسيما في عصر التكنولوجيا والمعلومات.

- لأن الطلبة ما زالوا بصورة عامة غير مزودين بمهارات التفكير المطلوبة في معظم المناطق التعليمية العالمية

رغم أن العديد من الناس يعتقدون بأن الإنسان يولد مزوداً أو غير مزود بمهارات التفكير الإبداعي ومهارات التفكير الناقد، إلا أن نتائج البحث التربوي قد أشارت إلى أن هذه المهارات قابلة للتعليم والتعلم.

٢- تؤدي عملية تدريس مهارات التفكير إلى زيادة النمو العقلي والتحصيل الأكاديمي.

٣- يؤكد البحث التربوي على ضرورة الاهتمام بتدريس مهارات التفكير المختلفة المعرفية وفوق المعرفية في ان واحد.

٤- يؤكد البحث التربوي على أن عدداً من أساليب التدريس تدعم مهارات التفكير مثل طرح الأسئلة المتنوعة، واستخدام المناقشة الفاعلة التي يستمر من خلالها الاهتمام بالأسئلة ذات لتفكير العالي، واستخدام أسلوب حل المشكلات.

٥- يرتبط التدريس بواسطة الحاسوب إيجابياً بالنمو الفكري والتحصيل الأكاديمي.

٦- يؤدي تدريب المعلمين على تدريس مهارات التفكير المختلفة إلى زيادة في تحصيل التلاميذ الأكاديمي.

٧- بالإضافة إلى محتوى البرنامج، وإلى الأنشطة والتدريبات الصفية، وإلى تتركب المعلمين على تدريس مهارات التفكير، فإن نجاح عملية تعلم مهارات التفكير وتعليمها يعتمد أيضاً على عوامل مهمة أخرى مثل الدعم الإداري الحكومي أو الأهلى، ووجود نوع من الترابط القوى بين المتعلم والمنحى التعليمى، المحتر له طريقة التدريس المختارة لتعليمه.

٨- يزداد أداء الطالب ويتحسن مستوى تحصيله الأكاديمى سواء من خلال استخدام طرق التدريس المباشرة أو غير المباشرة لتدريس مهارات التفكير المتنوعة.

٩- نظراً لأن عملية تعليم مهارات التفكير وتعلمها بشكل فعال فى المدارس تتطلب وقتاً طويلاً، فإن الدعم الإدارى من المناطق التعليمية المختلفة يصبح ضرورياً للغاية.

١٠- تؤكد نتائج البحث التربوى على ضرورة توفير الجو الإيجابى والمشجع لعملية تعليم مهارات التفكير، بحيث يكون المتعلم حراً فى التعامل مع الأفكار والطروحات الجديدة (Cotton, 2002).

الإسراتيجية العامة لتعليم مهارات التفكير وتعلمها:

قبل الحديث التفصيلى عن تدريس كل مهارة من مهارات التفكير لمختلفة كما سيأتى فيما بعد، فإن هناك إستراتيجية عامة تصلح لتعليم مهارات التفكير وتعلمها بصورة عامة، وذلك بصرف النظر عن محتوى المادة الدراسية أو طبيعة المدرسة وبرامجها ولاسيما فى عصر المعلومات واستخدام الحاسوب والإنترنت بشكل واسع. وتتألف هذه الإستراتيجية من عدة مراحل كالاتى:

١- عرض مهارة التفكير بيجاز: حيث لابد للمعلم من تحديد هدف الحصّة أو الدرس والمتمثل فى تعلم مهارة تفكير جديدة من جانب التلاميذ، ثم تحديد اسم المهارة، وأخيراً تعريفها بدقة متناهية.

٢- توضيح المهارة ثم طرح مثال عليها: حيث يقوم المعلم بتوضيح طبيعة المهارة والأسس التى تقوم عليها ومجالات تطبيقها ميدانياً مع ربطها بالمنهج المدرسى،

وأخيراً طرح مثال واحد أو أكثر عليها مما يؤدي إلى ربطها بخبرات التلاميذ اليومية أو السابقة.

٣- توضيح خطوات التطبيق لهذه المهارة: حيث يبين المعلم بدقة خطوات تطبيق المهارة أمام الطلبة ومبررات كل خطوة وعوامل نجاحها.

٤- مطالبة التلاميذ بتطبيق المهارة: حيث يطلب المعلم من التلاميذ تطبيق مهارة التفكير التي تم تعريفها وتحديد خطواتها وتطبيقها بدقة أمامهم على محال أحسر مشابه له يختارونه هم في ضوء عمل المجموعات، ومساعدته لهم عن طريق المرور على كل مجموعة منها للرد على استفساراتهم والإطلاع على ما توصلوا إليه من أمور والتخفيف من الصعوبات التي يواجهونها.

٥- مراجعة الخطوات السابقة: حتى يتأكد المعلم من فهم التلاميذ للمهارة من حيث تعريفها وأهميتها وطبيعتها وإمكانات تطبيقها، فإن عليه أن يقوم بمراجعة خطوات تنفيذها معهم بدقة والتأكد من ربط التلاميذ لها في مجالات المنهج المدرسي المختلفة، وإذا لاحظ المعلم وجود عدم فهم لدى التلاميذ في إحدى هذه الخطوات فإن عليه إعادة توضيح تلك الخطوة من جديد وطرح أمثلة إضافية عليها.

عناصر البرنامج الفعال لمهارات التفكير:

ينظر المهتمون بمهارات التفكير والحريصون على تعليمها وتعلمها بأنه لا يمكن لهذه المهارات أن تحقق أهدافها التربوية والحياتية المنشودة بدون وجود برنامج فعال لها، يشتمل على مجموعة من العناصر الحيوية الآتية:

(١) وجود محتوى مختار بشكل متميز: فاختيار المحتوى ذو العلاقة الوثيقة بمهارات التفكير يمثل عنصراً مهماً من عناصر البرنامج الفعال لهذه المهارات وذلك لعدة أسباب يتمثل أولها في أن التفكير النشط أو السليم لا يتشكل من فراغ، حيث لا بد من وجود شيء ما كي يتم التفكير من خلاله، بينما يتمثل ثانيها في أن طبيعة المتبادلين المعرفية تفرض قيوداً على الإجراءات الخاصة بحل المشكلات.

ويوضح المحتوى المتميز عملية اختيار مهارات التفكير من جهة وعملية تطبيقها من جهة ثانية، تلك العمليتان اللتان تعملان في لوقت نفسه على بناء أو تطوير عمليات الاستبصار والمعارف المشتقة من المادة الدراسية التي يتم تفصيلها. فالمشكلات العلمية التي يكون فيها الضبط للمتغيرات التجريبية هو الأهم، فإنها تختلف عن المشكلات الاجتماعية و نفسية التي تلعب فيها الأحكام والمعايير الأخلاقية والفنية دوراً مهماً في هذا الصدد، كذلك فإن دافعية الطالب لتعلم أو اكتساب مهارة جديدة أو معقدة ستعمل بقوة على دعم عملية التدريس ولا سيما عندما يستخدم الطالب نفسه هذه المهارة بدقة عالية لفهم المحتوى.

وتتطلب عملية تطبيق المهارة أو ممارستها، فضلاً عن تعلمها جيداً أو دقيقاً للمادة الدراسية (Beyer, 2001). لذا فإنه ينبغي اختيار لمحتوى بشكل دقيق ومتميز من أجل تطبيق مهارات التفكير و استراتيجياتها والتدريب عليها بكفاءة عالية. فالمحتوى ليس هو نهاية المطاف أو أنه يمثل الهدف النهائي، بل هو وسيلة لتفعيل العقل وتنشيطه في أمور أو قضايا أو مشكلات أو مهام أو مسؤوليات كثيرة ومتنوعة.

(٢) الاهتمام بمهارات التفكير: فرغم أن التفكير يمثل قضية معقدة، إلا أن الباحثين والمتخصصين قد اتفقوا على أن مهارات التفكير تمثل أدوات أساسية للتفكير الفعال. فحتى يكون الفرد ناجحاً في مدرسته أو في مهنته أو في حياته، فإن ذلك يعتمد على اكتسابه وإلمامه وتطبيقه لمهارات معرفية أساسية مهمة مثل التذكر والمقارنة والتصنيف والاستنتاج والتعميم والتحليل والتقييم والتجريب. ومع أن هذه القدرات فطرية متأصلة لدى الطلبة، إلا أن الحاجة لتفعيلها وتدريبها وتطبيقها يجعل من الضروري لتركيز عليها خلال عملية التدريب من جانب المعلمين.

وفي ضوء آراء هؤلاء الباحثين ولمنظرين في مجال التفكير ومهاراته المختلفة مثل Beyer و De Bono و Feuerstein، فإن التركيز على تدريس المنظم للمهارات باستخدام إجراءات متعددة ولفترة طويلة من الزمان، تعتبر فاعلة في مساعدة التلاميذ من مختلف القدرات من أجل تطوير كفاياتهم المتعددة في تطبيق هذه المهارات أو تنفيذها.

(٣) حاجة المهام التعليمية المختلفة إلى وجود تفكير عميق ودقيق: فمهارات التفكير يمكن تطبيقها بشكل واسع استجابة لعدد من الواجبات أو التحديات مثل: الأشياء الغريبة، والمعضلات الصعبة، والأمور متفرعة الجوانب، والقضايا العارضة، والمتناقضات العديدة، والألغاز والأحجيات المتنوعة، والقضايا المتنازع عليها، والصعوبات أو العقبات المختلفة التي لا تظهر لها بؤدر الحل أو الحلول المختلفة. ومن أجل التعامل مع هذه الأمور أو القضايا السابقة ومحاولة حلها، فإن الأمر يتطلب عمليات عقلية واسعة تشكل مجموعات هائلة من المهارات المعرفية الفرعية التي يجري تنفيذها، على أن يتم بعد ذلك دمج هذه المهارات وتنظيمها ضمن استراتيجيات محددة تشير إليها بدقة متدهية مثل إستراتيجية حل المشكلات وإستراتيجية صنع 'القرارات، وإستراتيجية توليد المعارف والمعلومات. فعلى سبيل المثال لا انحصار، فإن إستراتيجية صنع القرارات قد تتطلب المقاربة أو الملاحظة الدقيقة، وإلى جمع البيانات والمعلومات من مصادر متنوعة، وإلى استخلاص الأسباب، وإلى المقارنة بين الخيارات المتاحة، وإلى التنبؤ بنتائج الأشياء أو تبعاتها المختلفة (Swartz and Parks, 1994).

(٤) تكوين عادات عقلية معينة Habits of Mind: فمع أن الفرد قد يمتلك مهارات التفكير المختلفة والقدرات والإجراءات اللازمة لها، إلا أن عليه الاستفادة من الفرص العديدة لتطبيقها من وقت لآخر، وأن تكون لديه الرغبة الحقيقية لاستخدام الاستراتيجيات المختلفة لتنفيذ هذه المهارات حسب الظروف أو المواقف التعليمية المناسبة ومحاولة تقييم مدى فعاليتها من وقت لآخر.

وتتطلب عملية تشكيل العادات العقلية ليس مجرد امتلاك هذه المهارات الأساسية والقدرات التي تعمل على إنجازها فحسب، بل ولا بد قبل ذلك من وجود الميل أو الرغبة لتطبيق كل ذلك في الأوقات والظروف والمواقف الملائمة (Tishman, 2000).

وتوجد أمثلة عديدة على عادات العقل يتمثل أهمها في الآتي:

- عدم الفئاعة بالمشكلة إلا عندما تكون واضحة.

- الإصغاء للآخرين برعة وفهم.

- التفكير بمرونة واضحة.

- التفكير بما وراء المعرفة.
- التركيز على الدقة والوضوح.
- لتفكير بشكل مستقل.
- التركيز على طرح الأسئلة المتنوعة والمشكلات المختلفة.
- ربط الخبرات والمعلومات الجديدة بالخبرات والمعلومات السابقة.
- العمل على جمع المعلومات والبيانات بمختلف الوسائل والسبل المتاحة.
- إطلاق العنان للتخيل والإبداع والتأليف.
- الاستحبة للمواقف والأسئلة ووجهات النظر والآراء والأفكار بنوع من التقدير والاحترام.
- الرغبة في تحمل مسؤولية المخاطر المختلفة.
- الانفتاح على التعلم من أوسع أبعاده ووسائله الكثيرة.
- وتشمل كل عادة من عادات العقل السابق ذكرها أو ما يسببها، على الأمور المهمة الآتية:
- أ - التقييم Valuing: ويتمثل في اختيار نمط السلوك الفكري المناسب والأكثر ملاءمة للتطبيق دون غيره من الأنماط الفكرية الأقل إنتاجاً.
- ب- وجود الرغبة أو توفرها: وتتمثل في الشعور بالميل لتطبيق أنماط السلوك الفكري المتنوعة.
- ج- الانباه المستمر: ويكون ذلك عن طريق اغتنام الفرص والمواقف الملائمة للتفكير واختيار الأوقات المناسبة للتطبيق.
- د- امتلاك القدرة: وتتمثل في امتلاك المهارات الأساسية والقدرات التي يمكن عن طريقها تطبيق أنماط السلوك الفكري المتعددة.
- هـ الالتزام أو التعهد: ويتم ذلك عن طريق العمل على تطوير الأداء الخاص بأنماط السلوك المختلفة التي تدعم عملية التفكير ذاتها.

البرامج الخاصة بتعليم مهارات التفكير:

رغم التطرق إلى إستراتيجية عامة لتعليم مهارات التفكير، فإن المربين والمهتمين بمهارات التفكير قد طرحوا برامج عدة أيضاً لتعليمها بل والقيام بتزويد بعضها بنماذج توصيفية عنها، ومن أهم هذه البرامج ما يأتي (Smith, 1985):

١- برامج العمليات المعرفية:

وتركز هذه البرامج على المهارات المعرفية للتفكير كالمقارنة والتصنيف والاستنتاج، وذلك نظراً لأهميتها في اكتساب الطلبة للمعارف المختلفة ومعالجتها للمعلومات. ومن بين أهم هذه البرامج ما طرحه المربي المعروف Guilford، على أنه برنامج البناء العقلي، وما اقترحه المربي Feuerstein على أنه البرنامج التعليمي الإثرائي.

٢- برامج العمليات فوق المعرفية:

وتهتم هذه البرامج بمهارات التخطيط والمراقبة والتقييم التي تسيطر على العمليات المعرفية وتديرها بشكل دقيق، بحيث تساعد الطلبة على التعلم من الآخرين وزيادة الوعي بعمليات التفكير الذاتية. ومن الأمثلة على هذا النوع من البرامج، برنامج "الفلسفة للأطفال" وبرنامج "المهارات فوق المعرفية".

٣- برامج المعالجة اللغوية والرمزية:

وتركز هذه البرامج على الأنظمة اللغوية والرمزية كوسائل للتفكير والتعبير عن نتائج التفكير في ان واحد. وتهدف هذه البرامج كذلك إلى تنمية مهارات التفكير في الكتابة وفي التحليل وفي برامج الحاسوب المختلفة، ومن هذه البرامج التعليمية "برامج الحاسوب في اللغات والرياضيات".

٤- برامج التعلم بالاكشاف:

وتركز هذه البرامج على أهمية تعليم أساليب واستراتيجيات محددة للتعامل مع لمشكلات، والتي تهدف بالدرجة الأولى إلى تزويد التلاميذ بعدة استراتيجيات لحل لمشكلات في المراحل المعرفية المختلفة. وتشمل هذه الاستراتيجيات كلاً من

لتخطيط، وإعادة بناء المشكلة، وتمثيل المشكلة بالرموز أو الصور أو الرسوم البيانية المتنوعة، وإيجاد الدليل أو البرهان على صحة الحل. ومن البرامج الممثلة لهذا الاتجاه 'برنامج كوت' للمربي ولطبيب المعروف De Bono (1983) وبرنامج 'التفكير المنتج' للمربي Kofengton ورفاقه.

٥- برامج تعليم التفكير المنهجي:

وقد تبنت هذه البرامج منحنى "بياجيه" فى النمو المعرفى من أجل تزويد لتلاميذ بالخبرات والتدريبات التى تتفهم من مرحلة العمليات المادية المحسوسة إلى مرحلة العمليات لمجردة التى يبدأ فيها تطور التفكير المنطقي والعملى. وتركز هذه البرامج على الاكتشاف والاستدلال والتعرف إلى العلاقات ضمن محتوى مواد الدراسة المختلفة، بالإضافة إلى تركيزها على مهارات التفكير.

ومن بين هذه البرامج المشهورة ما طرحه "دى بونو" De Bono على مدى سنوات عديدة من برامج لوقت صدى وانتشاراً عالميين فى تدريس التفكير على رأسها برنامج الكورت وبرنامج القبعات الست وبرنامج Master Thinker، وفيما يأتى توضيح لها جميعاً.

أولاً: برامج الكورت CorT لتعليم التفكير:

خطوات البرنامج: (De Bono, E. (1991)

تتمثل خطوات برنامج كورت لتعليم التفكير فى الآتى:

- ١- البدء بقصة أو بتمرين يوضح جانب التفكير الذى يدور حول موضوع الدرس.
- ٢- تقديم الأداء أو المهارة أو موضوع الدرس باستخدام بطاقة العمل التى يعدها المعلم للتلاميذ حسب متطلبات الدرس أو المهارة.
- ٣- يقوم المعلم بقراءة مادة الدرس بصوت مرتفع ثم يوضحها ويوزع بطاقات العمل على الطلاب.
- ٤- طرح أمثلة توضح طبيعة المهارة مع مناقشة الطلبة فى معناها ومجالات استخدامها.

- ٥- تقسيم الطلبة إلى مجموعات تتألف ما بين (٤-٦) طلاب، مع تكليفهم بالتدريب على مهمة محددة لمدة ثلاث دقائق.
 - ٦- الاستماع إلى ردود فعل المجموعات على المهمة التي قاموا بها عن طريق تقديم اقتراح أو فكرة واحدة من جانب كل مجموعة.
 - ٧- تكرار العملية وذلك بتدريب الطلاب على مهمة أخرى جديدة.
 - ٨- مراعاة قدرات الطلبة في التنفيذ، بحيث يتم الاختصار على مادتين تدريبيتين أو تمرينين فقط مع إجراء نقاش عام.
 - ٩ ضرورة حرص المعلم على بقاء عملية التفكير في موضوع الدرس وعدم الخروج عنه إلى أفكار أخرى.
 - ١٠- ترحيب المعلم بالأفكار التي يطرحها الطلبة وعدم العمل على رفضها.
 - ١١- استخدام المبادئ والأسس في عمل المجموعات من أجل إثارة نقاش مثير حول موضوع الدرس أو المهارة المطروحة.
- ويقسم برنامج الكورت إلى ستة أقسام رئيسية كبرى، يدور كل قسم منها حول موضوع مهم كالآتي (De Bono, 1980):
- القسم الأول: CoRT₁: ويتناول موضوع توسعة مجال الإدراك لدى الطلبة.
 - القسم الثاني: CoRT₂: ويركز على تنظيم عملية التفكير لدى لطلبة.
 - القسم الثالث: CoRT₃: ويتناول عملية التفاعل بين تفكير الطالب وتفكير الآخرين من حوله.
 - القسم الرابع: CoRT₄: ويتم فيه التركيز على الإبداع والتفكير الإبداعي لدى الطلبة.
 - القسم الخامس: CoRT₅: ويتناول المعلومات والعواطف لدى الطلبة وتأثيرها على التفكير.
 - القسم السادس: CoRT₆: ويدور حول الفعل أو الأفعال ذات العلاقة بتفكير الطلبة.

ولتوضيح هذه الأقسام الستة، فقد تم طرح ستين درساً توصيحياً لها وبمعدل عشرة دروس لكل قسم تمثل كتاباً مستقلاً للمعلم وعشر من بطاقات العمل للطلبة، ووجود ستة كتب للمعلم وستين بطاقة للطلاب من مختلف المراحل التعليمية من المرحلة الأساسية وحتى الجامعية يمكن العودة إليها لمن يريد التوسع أو التعمق.

ثانياً: برنامج القبعات الست لتعليم التفكير Six Thinking Hats

وهو برنامج ابتكره أيضاً الطبيب "دي بونو" De Bono لتعليم التفكير عن طريق لبعات، التي ليست في الواقع قبعات حقيقية ولكنها ترمز إلى طريقة معينة في التفكير، أي أن الطالب أو الفرد لن يفهم بلبس أية قبعة أو يقوم بخلعها خفيفة، وإنما سيعمل على استخدام ستة أنماط من التفكير ترمز كل قبعة من القبعات الست إلى نمط منها، ثم ينتقل إلى النمط الآخر وهكذا.

وقد استفادت شركات عالمية كبرى من هذا البرنامج مثل شركة Nipon اليابانية وشركة IBM الأمريكية وشركة Apple Mcintosh الأمريكية والعديد من الشركات البريطانية والأوروبية. وقد كانت هذه الشركات تعقد اجتماعات كثيرة لمديرها ورؤساء الأقسام فيها لا يطرحون خلالها إلا الأفكار التقليدية، ولكنهم ما لبثوا أن اعتادوا على طرح الأفكار عن طريق تخيل وضع القبعات ذات المسميات الستة المختلفة والمهام الست المتنوعة أيضاً.

إن طريقة القبعات الست تمثل الرد المناسب على السلبية، حيث لا تركز على رسالة أي نوع من التفكير وإنما تعطي كل نوع من التفكير اسمه وتحديد مهامه. فهي تعطي الفرصة للفرد لأن يفكر بطريقة محددة، ثم يطلب منه لتحويل إلى طريقة أخرى. كان يتحول إلى تفكير القبعة الخضراء التي ترمز إلى الإبداع، حتى لو لم يحسن المشاركون في الجلسة أو المناقشة الإبداع. وذلك عن طريق القول: "لنخصص خمس دقائق لتفكير القبعة الخضراء وتمثيل دورها جيداً".

فمثل هذا التوجه يشجع المشاركين على التفكير دون عوائق أو خوف أو سلبية. فبعد التحول من نوع تفكير قبعة إلى نوع آخر بعد اتفاق وتخطيط مسبقين، فإن الشخص الذي اعتاد أن يكون نافداً باستمرار "وهو تفكير القبعة السوداء" سيصبح في

موقف ضعيف ما لم يغير طريقته، لأنه سينخرط في نوع التفكير المطلوب منه وهو تفكير القبعة الخضراء المتمثل في الإبداع، وسوف يضطر إلى ترك طريقته المعتادة في الهجوم على الآخرين فقط.

وحتى يتم الإحاطة الدقيقة بطبيعة هذه القبعات ومهامها، فإنه لابد من توضيح كل واحدة منها على حدة كالآتي:

١- القبعة البيضاء White Hat:

حيث يطلب من الفرد الذي يرتدى هذه القبعة مجازياً أن يهتم بطلب المعلومات والبيانات والحقائق والإحصائيات أولاً، ثم يحاول بعد ذلك الوصول إلى نتائج وليس العكس. وهنا، فإن المعلومات ينبغي أن تكون مركزة. كذلك فإن تفكير القبعة البيضاء يمثل التفكير بالحقائق الحيادية التي لا يتم استغلالها انتصاراً لفكرة أو تدميراً لأخرى في ضوء مصالح ذاتية ضيقة سواء كانت فردية أو جماعية.

٢- القبعة الحمراء Red Hat:

حيث يطلب من الشخص الذي يرتدى هذه القبعة مجازياً أن يعبر عن الانفعالات والمشاعر والأحاسيس والتخمينات واستخدام الحدس، حيث أثار رجال أعمال كبار أنهم يعتمدون في قراراتهم على الحدس والتخمين بنسبة تصل إلى ٧٠٪. والمعروف أن المشاعر والظنون موجودة حقاً في التفكير الإنساني وهي شرعية وتؤخذ في الحسبان. ومع ذلك، فإنه إذا ما تم إطلاق العنان لها فكثيراً ما تؤدي إلى وقوع خلافات حادة وشجار محتوم يحبذه الكثيرون. وكل شخص لديه مثل هذه المشاعر والعواطف يحاول إخفاءها أو التستر عليها. وهنا علينا أن نقر بوجودها وأن نواجهها بشجاعة وأن نعمل على إخراجها إلى السطح كي يراها الجميع بوضوح مهما كانت الحساسية نحو شخص ما أو فكرة معينة أو مقترحاً محدد.

٣- القبعة السوداء Black Hat:

وهي من أكثر القبعات ارتداءً من الناس وفي أكثر الأوقات، حيث يزداد النقد إلى الأشخاص أو الأفكار أو لطروحات أو لخطط أو المشروعات أو الآراء أو

الأحداث أو الأعمال أو التصرفات. وهنا يكون الاختلاف واضحاً بين النقد فى القبة الحمراء الذى يعتمد أصلاً على الانطباعات والعواطف والتخمينات، وبين النقد فى القبة السوداء الذى يعتمد على المنطق والحجج والأسانيد، ومع ذلك فوجهة النظر فيهما سلبية.

إن لتفكير فى القبة السوداء ينظر إلى الجانب الأسود فى الأمور، ومع ذلك فإن هذه النظرة السوداوية يجب أن تكون لها أسباب مبررة ومقنعة تعتمد على الحقائق والمعلومات. ويرى كثيرون أن استخدام القبة السوداء تعمل على تخفيف من ميل الناس إلى النقد، لأنها تتيح لصاحبها الحرية فى طرح النقد وتقبله من الآخرين، مما يجعلهم جميعاً يطالبون بوضع حد لدائرة النقد الدائم.

٤ - القبة الصفراء Yellow Hat:

ويدور التفكير فى هذه القبة على الحوانب الإيجابية أو النافعة، بحيث يتم توضيح السبب الذى يبرر القول بنجاح الأمر المطروح، وذلك بدافع من الفضول أو حسب الاستطلاع، كى نشعر بالسعادة إذا ما تم ذلك الأمر. فمثلاً لو انتقد شخص موضوعاً من الموضوعات أو قضية من القضايا انتقاداً شديداً وكأنه يلبس القبة السوداء فإننا نتركه حتى ينتهى من طرح انتقاداته العنيفة، ثم نقول له الاتى:

لقد أفرغت ما لديك من انتقادات سوداء حول هذا الموضوع أو هذه القضية، فإننا نأمل منك أن تلبس القبة الصفراء ولو للحظة قصيرة وأن تنظر إلى هذا الموضوع بعمق لاكتشاف الحوانب الإيجابية أو النافعة فيه، فإنه بلا شك سوف يستجيب إلى ذلك إذا كان يتصف بالعلمية والموضوعية.

ومع ذلك، فقد لا يكون فى الأمر المطروح للنقاش شئ أو أشياء إيجابية أو نافعة، مما يصبح من العبث إصاعة الوقت بالاستمرار فيه. ومع ذلك فهناك بعض الجوانب قد تكون غير واضحة، مما يتطلب من المفكر الناجح عدم إغلاق الباب والاستمرار فى التفكير بهذه المجالات التى إذا ما تم توضيحها قد تصبح مفيدة وإيجابية.

وهنا فإن التفاوض يبقى ضرورياً ومهماً على ألا يكون الاعتماد عليه كمن ينتظر حدوث حظ أو حصول معجزة، وإنما يجب أن يكون الحديث الإيجابي له أسباب حقيقية تدعمه، على اعتبار أن تفكير القبة الصفراء أكثر من مجرد أحكام عقلية واقتراحات إيجابية، أنه موقف عقلي متفائل وإيجابي يجعل الفرد يبصر الجوانب الإيجابية ضمن فرصة حقيقية ومفيدة، على اعتبار أن هذا النوع من لتفكير يفسح المجال الكبير لاغتنام الفرص واختيارها.

فعند شراء عقار بقصد التجارة مثلاً، فإن تفكير لقبة الصفراء يدعوا إلى التفكير بعمق لأحسن الفرص في المستقبل، وذلك بناءً على مؤشرات حقيقية لهذه الفرص، ثم يأتي بعد ذلك التفكير في الاحتمالات وبعدها لبس القبة السوداء للنظر بشك وريبة إلى المستقبل.

٥- القبة الخضراء Green Hat:

ويدور التفكير هنا حول الإبداع، حيث التجديد والتغيير. لدرجة أن إعطاء اللون الأخضر يعنى النبات الذى ينمو ويتجدد ويتكاثر للخروج من الأوضاع أو الأفكار القديمة إلى الأوضاع والأفكار الجديدة، مما قد يوقع الفرد أو الأفراد فى أخطاء أو مخاطر عديدة إذا ما استمروا فى الوضع القديم المشحون بالسلبيات والعيوب والمشكلات الكثيرة.

وهذا صحيح، لأن نمط التفكير هنا يخالف الميول الطبيعة لنا والتي تدعونا إلى البقاء ضمن حدود معينة، مما يحل تفكير القبة الخضراء يختلف عن أنماط تفكير القبات السابقة جميعاً، فإذا كان يطلب من الفرد فى تفكير القبة البيضاء التعرض للمعلومات والحقائق بشكل حيادى، ويطلب منه فى تفكير القبة السوداء نقداً سلبياً مع دعم ذلك بالحقائق، ويطلب منه فى تفكير القبة الصفراء الاهتمام بالجوانب الإيجابية المتفائلة، مع دعم ذلك بالحقائق والأسانيد، ويطلب منه فى تفكير القبة الحمراء الكشف عن العواطف المتصلة بالموضوع، فإن تفكير القبة الخضراء يطلب من الفرد بذل المزيد من الجهد فى الحصول على ما نريد بطرق إبداعية متنوعة، واقتراحات وبدائل تثير التفكير، بحيث يتم التحرك من فكرة إلى أخرى ومن حل إلى آخر حتى يتم اختيار الأنسب منها.

٦- القبعة الزرقاء Blue Hat:

إن من يلبس القبعة الزرقاء يشبه إلى حد كبير المايسترو الذي يوجه العازفين في حفلة موسيقية، فهو يقول: هنا نحتاج إلى استخدام القبعة الخضراء من أجل التفكير الإبداعي، وهنا نحتاج القبعة الحمراء من أجل إظهار العواطف والمشاعر. وهنا نريد القبعة البيضاء من أجل الحصول على المعلومات والحقائق، وهنا نحتاج إلى القبعة السوداء من أجل النقد وإظهار الجوانب السلبية، وهنا نريد القبعة الصفراء للتركيز على الجوانب الإيجابية والتفاؤل واغتنام الفرص الثمينة.

وباختصار، فإن التركيز في هذا النمط من القبعات يكون على توجيه عملية التفكير من أجل للوصول إلى أفضل نتيجة ممكنة، بحيث يقوم صاحب القبعة الزرقاء بتحديد أى القبعات يحب تنشيطها ومتى يكون عملها، إنه يضع الخطة الأفضل لتفكير القبعات المختلفة ويتابع إعطاء التعليمات فى نسق معين ودقيق.

وتختلف النظرة هنا اختلافاً واضحاً عن النظرة التقليدية التى تجعل من التفكير عملية تلقائية تناسب دون تحكم أو توجيه سديدين، بعكس من يلبس القبعة الزرقاء الذى ينظر إلى القضية أو المشكلة أو الأمر أو الموضوع بعمق حتى يحدد نمط القبعة المطلوب لبسها أولاً، وتلك التى تتبعها لاحقاً، وهكذا فى صوء مستجدات المناقشة أو الحوار (دى بونو، وترجمة الخياط، ٢٠٠٢).

ثالثاً: برنامج المفكر البارع Taster Thinker

لقد طرح هذا البرنامج أيضاً الطبيب دى بونو " (De Bono, 1991) من أجل تعليم الأفراد كيفية التفكير وتدريبهم على استراتيجيات تجعل منهم مفكرين بارعين، وذلك ضمن أربعة أشرطة للتدريب وكتابان أساسيين وملحق خاص بالبرنامج.

وإذا ما تم فحص هذين الكتابين، نجد أنهما يشتملان على أحد عشر باباً مع ملحق خاص بهما (ناديا هائل السرور، ٢٠٠٠)، ويمكن توضيحها كالآتى:

- الباب الأول والباب الثانى: ويتناولان عملية التعريف ببرنامج المفكر البارع. مع التركيز على أن التفكير يمثل مهارة، وأنه يحتاج إلى استخدام العديد من الأدوات

والأساليب والطرق المهمة، وأنه من الضروري التدريب على التفكير من أجل الوصول إلى مستوى الإتقان المطلوب.

الباب الثالث: ويتم فيه التركيز على علاقة الذكاء بالتفكير، في الوقت الذي يحس فيه الأذكىاء بالتقدير الشخصي لذواتهم ويحاولون جاهدين تلافي الأخطاء ما أمكن، مما يبعدهم عن روح المغامرة والإبداع ويجعلهم يقفرون إلى النتائج بسرعة، مما يشكل خطراً على تفكيرهم.

الباب الرابع: ويهتم باستخدام تمارين عديدة من أجل توضيح مفهومي أساسيين يتمثل الأول منهما في التفكير النشط، والذي يحدث عند أخذ الشخص لقرار ما على عاتقه في ضوء عدم توفر الحقائق والمعلومات المطلوبة، بينما يتمثل ثانيهما في التفكير المتفاعل، الذي يحدث عند توفر المعلومات التي يتم التفاعل معها.

- الباب الخامس: وفيه يتم وصف الأبواب المتبقية من الكتاب، مع إعطاء اسم لكل باب يرتبط بأجزاء جسم الإنسان.

- الباب السادس: وهو بعنوان العظام، ويتضمن تدريبات تساعد الفرد في معرفة كيفية بناء وتقييم الأفكار الأساسية في الموضوع الواحد وفرزها عن الأفكار الثانوية.

الباب السابع: وأطلق عليه اسم العضلات، ويحتوي على تدريبات لتقوية الفكرة بالمعلومات والحقائق المطلوبة.

الباب الثامن: ويسمى بالأعصاب، ويتضمن استراتيجيات لتوضيح كيفية ربط الأفكار ببعضها بشبكة اتصالات تشبه الأعصاب للحفاظ على قوة الأفكار وتواصلها معاً.

- الباب التاسع: وأطلق عليه اسم الدهون أو الشحوم، ويشتمل على تمارين تركز على الجوانب الفرعية وتكامل بناء الفكرة كطاقة متجددة.

- الباب العاشر: ويسمى بالجلد، ويركز على المظهر العام للفكرة وإخراجها في صورة معينة.

- الباب الحادي عشر: وأطلق عليه اسم الصحة كي يعنى الناتج الإجمالي للتفكير وهل هو معافى وبشكل ممتاز أم أنه يعاني من ضعف وقصور ومشكلات.

أما عن الملحق الخاص ببرنمج المفكر المبدع، فيتضمن تمارين عامة وشاملة بعضها تمارين تحتاج إلى الورق والقلم، وبعضها الآخر يتطلب استخدام أدوات كالسكاكين والعلب، وأكواب الماء وغيرها.

- هل يمكن أن نتعلم كيف نفكر:

نعم يمكن ذلك ونحن في حاجة إليه للأسباب الآتية (De Bono, 1995):

- أننا نواجه كمّاً هائلاً من المعلومات التي تتدفق علينا كل يوم، وإذا لم نستوعبها بطريقة منظمة تقوم على أساس التفكير فلن نكمن من هذه المعلومات مطلقاً.

أن كون التفكير قطرياً لا يغنى عن اكتساب مهاراته، لأننا نقوم بعمليات تلقائية كثيرة ومع ذلك فنحن بحاجة إلى تعلمها، كم أن الفطرة لم تعد بمنأى عن المتغير والتحريف في أمور الغرائز، فلا تستغرب عن وجود برامج تعليم الأمومة مثلاً.

- أن التفكير عملية بسيطة كما يتصور كثيرون، بل هو عملية معقدة الجوانب والخطوات وتدفعها الدوافع وتقف في طريقها العقبات.

- للتفكير مهاراته، وأي مهارة تحتاج إلى تعلمها بالممارسة والتمرين والتحسين المستمر، كما أن التفكير يستخدم عدة أعضاء فلا بد من تشغيل هذه الأعضاء كالحواس والدماع.

- أن التفكير يسهل اكتساب المهارات الأخرى ويعمل على ترسيخها في النفس.

تنمية مهارات التفكير:

حتى تتطرق عملية التفكير لآبد من وجود الدوافع والدعم المادى والمعنوى من الآخرين، كما أنه لا بد من إتاحة الفرص لاستثمار ما اكتسبه الفرد من مهارات بالممارسة والتطبيق في اتجاهات مختلفة، وبالنظر إلى تعريف التفكير فإنه يمكن حصر المهارات المتعلقة بالتفكير في الأشياء الرئيسية الآتية: مهارات الإعداد النفسى، مهارات الإدراك الحسى، مهارات مواقع والمعلومات والخبرة، مهارات عقبات التفكير وأخطائه.

أ- مهارات الإعداد النفسى:

- إثارة الرغبة فى الموضوع ويعرف بحسب الاستطلاع وإثارة التساؤلات والتعمق.
- الثقة بالنفس وقدرتها على التفكير والوصول إلى النتائج.
- العزم والتصميم ويمثلان فى السعى للهدف وتحديد الوجهة بطريقة العمل والمتابعة الذاتية، والحرص على النتائج.
- المرونة والانفتاح الذهنى وحب التعبير والاستماع إلى وجهة نظر الآخرين والتريث فى استخلاص النتائج.
- الانسجام الفكرى، ويتمثل فى تجنب التناقض فى الأفكار والغموض، وسهولة التواصل مع الآخرين للوصول إلى حلول مقنعة وواضحة.

ب- مهارات الإدراك الحسى والذاكرة:

- توجيه الحواس نحو الهدف والخلية العلمية أو الفكرية، وهذا يعنى التمرس على توجيه الانتباه.
- الاستماع الواعى والملاحظة الدقيقة وربط ذلك مع الخبرة الذاتية.
- توسيع نطاق الإدراك الحسى بالنظر إلى عدة اتجاهات من عدة زوايا.
- تخزين المعلومات وتذكرها بطريقة منظمة واستكشافية وإثارة التساؤلات واستكشاف الأنماط واستخدام الأمارات الدالة والأشياء المميزة واللجوء إلى القواعد التى تسهل تذكر الأشياء ومناقشة الآخرين والتحدث معهم لحل ذلك بثير فيك القدرة على التذكر.

ج- مهارات الواقع والمعلومات:

- إعادة ترتيب المعلومات المتوافرة، التركيب، التصنيف، إشباع المهج الملازم.
- جمع المعلومات واستخراجها من مصادرها والبحث التجريبي.
- تمثيل المعلومات بصورة ملائمة فى جدول أو رسم بيانى أو مخطط أوص صورة.

- استكشاف فى الأنماط والعلاقات بين المعلومات من ترتيب وتعاقب وسبب ومسبب ونموذج مثل: تشبيه، مجاز... إلخ.
- اكتشاف المعالم، والاستقاق، والتلخيص، والتخيل لكشف عن لمضمون.

عناصر نجاح عملية تعليم التفكير:

حتى يكتب النجاح لعملية التفكير، فإنه لابد من توفير عدد من العناصر المهمة التى تتمثل فى الآتى (Bruner, et al., 2001):

أولاً: المعلم المؤهل والفعال:

فوجود المعلم المؤهل والفعال يمثل أهم عناصر نجاح تعليم التفكير المرغوب فيه، ذلك المعلم الذى ينبغي أن نصفه بمجموعة كبيرة من الصفات الرئيسية والفرعية يتمثل أهمها فى الآتى:

- الإلمام بخصائص التفكير الفعال ومهارات التفكير المتنوعة.
- الإيمان بأهمية التفكير فى حياة الناس بعمامة وفى حياة التلاميذ بخاصة.
- متابعة التطورات التربوية بصورة عامة والتجديدات فى مجال المناهج وطرق التدريس على وجه لخصوص.
- تشجيع التلاميذ على طرح الأسئلة غير لعادية أو التعليقات غير المألوفة، تأكيداً على أهمية التفكير الإبداعى لديهم.
- الاستماع لأراء التلاميذ وتقبل أفكارهم وتعقيباتهم وتعليقاتهم وإضافاتهم.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ عند طرح الأنشطة بحيث تكون متنوعة.
- التركيز على المناقشة الفاعلة كإحدى طرق إثارة التفكير.
- تشجيع التلاميذ على المشاركة فى حل المشكلات المختلفة واتخاذ القرارات ذات الصلة.
- تشجيع التلاميذ على التعبير عن أفكارهم ووجهات نظرهم بحرية تامة.

- تشجيع التعلم النشط لذى يتجاوز حدود الجلوس والإصغاء السلبي، إلى الملاحظة والمقارنة والتصنيف وحل المشكلات.
- الاهتمام بتطبيق التعلم الذاتى وممارسته من وقت لآخر.
- تشجيع التلاميذ على الثقة بالنفس فى إطار ردودهم ومشاركاتهم الفاعلة، التى تلاقى التعزيز من جانب المعلم ذاته.
- استخدام تعبيرات وألفاظ مرتبطة بمهارات التفكير وعملياته، من أجل ترسيخ منهجية علمية فى المناقشات والتعامل مع المشكلات واتخاذ القرارات، ومر الأمثلة على ذلك الآتى:
- اعط دليلاً على صحة ما نقول.
- هل يمكن إيجاد طريقة أخرى للحل أو طرح بدائل أو استعمالات أخرى؟
- ما المعايير التى استخدمتها من أجل عمليات الحكم أو الاختيار أو التفضيل أو الوصول إلى القرار؟
- ما أوجه الشبه ونقاط الاختلاف بين كذا وكذا؟
- ما نوع العلاقة بين كذا وكذا؟ فهل هى علاقة سببية أم علاقة ارتباطية؟
- هل يوجد عناصر مشتركة تجمع بين هذه الأشكال أو الأعداد أو الرسوم أو الكلمات أو الفقرات أو المفردات؟
- ما العنصر أو الشكل أو العدد أو المفهوم الشاذ فى المجموعة؟
- ضرورة تجنب المعلم استخدام الألفاظ التى تحد من عملية التفكير مثل: هذا خطأ، يبدو أنك لم تعمل على تحضير الدرس، من أين أتيت بهذه الفكرة؟ وفى الوقت نفسه فإنه لابد من عدم الإكثار من مفردات أخرى مثل: أحسنت، ممتاز، صحيح، لاسيما عندما تكون الأنشطة أو الأسئلة من النوع المفتوح والذى يحتل أكثر من إجابة صحيحة، فاستخدام الإثابة أو التعزيز بكلمة طيبة لمجرد الإجابة البسيطة تعمل على الحد من تفكير الطالب وتجعله يتوقف عن التفكير فى احتمالات أخرى للإجابة أو البحث عن إجابة أكثر دقة.

- ضرورة استخدام المعلم لتعبيرات أو ألفاظ مشجعة مع التلاميذ مثل: لقد اقتربت من الإجابة الصحيحة، وهل لديك إضافة لما ذكر؟ وهل هناك محاولة جديدة للإجابة؟

ثانياً: البيئة التعليمية الصفية والمدرسية:

حتى تأخذ المدرسة دورها الريادي والمهم في إيجاد البيئة التعليمية المدرسية الملائمة لإثارة التفكير، فإنه لا بد من توفر الآتي (Wilson, V. 2003):

- الإيمان لدى المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين والمرشدين النفسانيين الذين يعملون في المدرسة أو يشرفون عليها إدارياً وتربوياً ونفسياً بأهمية دور المدرسة في تنمية التفكير وتعليمه.

- تركيز المنهج المدرسي على عملية التفكير كي يكون محوراً مهماً من محاور العملية التعليمية التعلمية.

- ضرورة ممارسة التلاميذ لعمليات التفكير بحرية تامة في مناخ تربوي سليم يسوده الأمن والأمان بالنسبة لعلاقة المعلم والطالب والإدارة المدرسية، فكيف يفكر المتعلم بشكل فاعل وسليم إذا كان خائفاً من المعلم؟ وكيف يبدع المعلم وهو يخشى المشرب التربوي ومدير المدرسة؟

ومما لا شك فيه أن المناخ الصفّي يلعب دوراً مهماً في إثارة التفكير وتنميته لدى التلاميذ. فالمقاعد الصحية السليمة والمريحة، والوسائل التعليمية المتنوعة والحديثة والمراجع المتعددة والكثيرة، وطرق التدريس القديمة منها والحديثة، والأنشطة التعليمية التي تتناسب والفروق الفردية مع استخدام الحاسوب والإنترنت، كلها مجالات واسعة يمكن للمعلم الناجح استغلالها في إيجاد البيئة التعليمية الصفية التي تشجع التلاميذ على التفكير والإبداع.

وتوجد مجموعة من الخصائص التي لا بد من توفرها داخل الحجرة الدراسية حتى تكون بيئة صفية ملائمة للتفكير الفعال والتي تتمثل في الآتي (Cooper, et al, 2004):

- ضرورة تشجيع المعلم تلاميذه على المشاركة والتفاعل بحيث لا يحتكر معظم وقت الحصة في الشرح والتوضيح تاركاً التلاميذ للإصغاء السلبي.

وفرة المصادر التعليمية المختلفة من مراجع وكتب ووسائل تعليمية مختلفة داخل الحجرة الدراسية يمكن استخدامها كى تثير التفكير.

- ضرورة اهتمام المعلم بالتلميذ كمحور للعملية التعليمية التعليمية والأنشطة المختلفة.

ضرورة طرح المعلم لأسئلة تثير التفكير فعلاً وتركز على مهارات التفكير العليا مثل: كيف؟ ولماذا؟ وما رأيك؟ وكيف تنظر إلى هذا الوضع؟ وكيف تحكم على كذا وكذا؟ وكيف تحلل الوضع؟ وماذا تقترح من حلول سليمة للمشكلة؟.

- ضرورة قيام المعلم الرد على مداخلات التلاميذ وتعليقاتهم وتعقيباتهم وإصافاتهم، بحيث تكون مجالاً جديداً لإثارة التفكير.

ضرورة التركيز من جانب المعلم على أهمية تقبل آراء الآخرين واحترامها والتأكيد على أن الاختلاف فى الآراء وفى وجهات النظر يؤدى إلى إثارة التفكير.

إتاحة المجال للتلاميذ للتعبير عما يجول فى خاطرهم ونقد أفكار الآخرين وآرائهم بما يفيد الجميع، مع تقبل النقد من الآخرين أيضاً.

- ضرورة احترام رأى أو قرار الأغلبية حتى لو كان ضد رأى الفرد، مع واجب الالتزام بتوابع ذلك القرار.

ثالثاً: أساليب التقويم:

إذا كان المعلم والبيئة المدرسية والصفية يمثلان ركنين من أركان نجاح عملية تدريس التفكير، فإن الركن الثالث يتمثل فى أساليب التقويم وإجراءاته المتنوعة المتمركزة حول ضرورة قياس ما تعلمه التلميذ، وهنا ينبغي ألا تقتصر أساليب التقويم على الاختبارات الشفوية والتحريرية فقط، بل لابد من استخدام تقنيات أخرى كالملاحظة، واستخدام السجلات التراكمية، ومقاييس التقدير، والمناقشة الجماعية، والرسم البياني الاجتماعي، ولعب الدور، والملاحظة. والتقارير الشفوية الفردية والجماعية.

معوقات تعليم التفكير:

رغم أهمية إثارة التفكير في إنجاح العملية التعليمية التعلمية، ورغم الفوائد الكثيرة التي حددها المربون والمهتمون بالمناهج وطرق التدريس لتعليم التفكير ومهاراته المختلفة، إلا أن الإرث لتقليدي الكبير من جانب من يؤمنون بأن طرق التدريس القديمة تزيد المعرفة بدرجة أكبر، وأن استخدام طرق التدريس الحديثة التي تركز على طرح الآراء والأفكار والحوارات الساخنة لا تشجع التفكير إلا لدى فئة قليلة من التلاميذ، في الوقت الذي يسيطر فيه الحرج والخوف من فئة أخرى تفضل نقل ما تحفظه من معارف ومعلومات على الورق من خلال الإجابة عن أسئلة الامتحانات التي تقيس الكم المعرفي المهم في الحياة.

إن مثل هذه النظرة التقليدية تمثل العنق الأكبر لإثارة التفكير وتمنع تحقيق الأهداف التي يسعى إليها المعلمون وأولياء الأمور الذين يرغبون في تنمية التفكير لدى الأجيال الصاعدة حتى تستطيع التعامل مع عصر المعلوماتية الهائل من جهة ومع مشكلات الحياة التي أخذت في التصعوبة والزيادة والتعقيد من جهة ثانية. ولكن هذه النظرة القديمة ليست هي العائق الوحيد أمام تهيئة الظروف الملائمة للتفكير الفعال، بل توجد أنماط سلوكية عديدة أخرى تسهم في مجال لإعاقة هذا وتتمثل في الآتي:

١- اعتقاد الكثيرين بأن المعلم هو صاحب الكلمة الأولى والأخيرة دخل الحجرة الدراسية، مما يجعل معظم التفاعل اللفظي يأتي من جانبه، بينما يكون دور التلاميذ هامشياً.

٢- إيمان الكثيرين بأن الكتاب المدرسي المقرر هو المرجع الوحيد للطالب والمعلم في آن واحد، مما يضعف من الاستفادة اللازمة من الانفجار المعرفي المذهل الذي لا يمكن لكاتب أو مرجع واحد تغطية جوانب الموضوعات التي تطرق إليها مهما كانت محدودة أو موسعة، فالتفكير هنا يبقى محصوراً في وجهات نظر المؤلف أو المؤلفين لذلك الكتاب دون الاطلاع على وجهات نظر وأفكار كثيرة أخرى تثير التفكير وتحقق أهدافه المنشودة.

- ٣- اعتماد الكثير من المعلمين على السبورة فقط في غالب الأحيان لتوضيح جوانب الدرس وندرة استخدام الوسائل التعليمية الحديثة الكثيرة والمتنوعة التي تسجّع على تبادل الآراء والأفكار وإثارة كثير من النقاط للنقاش والحوار المثمر في عصر الحاسوب والإنترنت كأفضل وسيلة تعليمية تعليمية تعمل على تنمية التفكير.
- ٤- قنصار الكثير من المعلمين في التفاعل الصفّي وفي توجيه الأسئلة وتلقّي الأجوبة على عدد محدود من الطلبة الشّيطيين أو المنفوقين، مما يحرم الباقي وهم يمثلون الأغلبية من طرح الآراء أو الأفكار أو الاستفسارات أو التعليقات أو التعقيبات أو الإصافات.
- ٥- تمسك الكثير من المعلمين بوجهات نظرهم وعدم تقبل أفكار الطلبة التي تتعارض مع آرائهم أو أفكارهم، مما يعيق التفكير كثيراً.
- ٦- تركيز العديد من المعلمين على الأسئلة التي لا تقيس سوى مهارات التفكير الدنيا ولاسيما الحفظ منه، مما يجعل من الاستظهار وسيلة للطلبة من أجل الحصول على الدرجات أو العلامات المرتفعة في ظل تشجيع المعلم لذلك، وهذا ما يعطل في الغالب من عملية تنمية التفكير لديهم.
- ٧- ندرة تقبل المعلم لمعلومات أو أفكار أو أسئلة تخرج عن موضوع الدرس أو عناصره المختلفة، مما يحد من التفكير لدى التلاميذ بل ولدى المعلم ذاته.
- ٨- لجوء العديد من المعلمين إلى السخرية والاستهزاء من سؤال ذكي، أو طرح جديد للموضوع، أو فكرة نيرة لها علاقة بالدرس، أو رأي جديد يتعارض مع آرائهم. بل وقد يلجأ هؤلاء المعلمون أحياناً إلى معاقبة هؤلاء الطلبة باستخدام سلاح العلامات أو الدرجات أو بالإهمال والعزل عن بقية تلاميذ الصف.
- ٩- قيام الكثير من المعلمين بمكافأة التلاميذ الذين يتصرفون بالهدوء والطاعة والتقيّد بالتعليمات والآراء التي يؤمنون بها، مما يساهم في تنشئة جيل يميل إلى الرضوخ للأوامر وقبول الأفكار والآراء ووجهات النظر على علاقتها دون مناقشة أو معارضة أو تفكير عميق.

١٠- تجنب العديد من المعلمين طرح أسئلة تثير التفكير الحقيقى مثل الأسئلة العميقة الآتية: ما رأيك فيما حدث؟ وهل أنت مع هذا رأى أو مع ذلك ولماذا؟ ثم كيف نضع عنواناً جديداً لهذه القصة؟ ثم ما الحلول التى تقترحها لمشكلة حوادث الطرق الفاتلة؟ وكيف تعالج قضية التلوث البيئى؟ ولماذا نعتقد بأن المبالغة فى استخدام الحاسوب والإنترنت يمثل خطراً رغم الفوائد الكثيرة التى يمكن الحصول عليها؟

١١- تفضيل المعلم للطالب الذكى على حساب الطالب المبتكر، حيث يمثل مقياس الذكاء فى الغالب لدى هذه الفئة من المعلمين فى إجابة ذلك الطالب على أسئلة المعلم الشفوية أو المكتوبة إجابة كاملة أو شبه كاملة، فى الوقت الذى تركز فيه هذه الأسئلة على الحفظ بالدرجة الأساس، فى حينى همل هذا المعلم الأفكار المبتكرة من جانب العديد من الطلبة رغم أهميتها فى إثارة التفكير.

١٢- اعتماد العديد من المعلمين على طرق تدريس تقليدية ولاسيما طريقة الإلقاء بالدرجة الأساس وطريقة المناقشة التى يكون هو فيها سيد الموقف، مع ندرة استخدام طرق أخرى فاعلة كالاستقصاء وحل المشكلات والاكتشاف، مما يعيق من عملية تنمية التفكير.

كل هذه العوامل السابقة تحد بطريقة أو بأخرى من عملية التفكير وتعوق من تقدمها لدى التلاميذ الذين هم أحوج إليها من غيرهم فى عصر يركز فيه المعلمون الناجحون على مهارات التفكير التى تساعد فى التغلب على الكثير من المشكلات الأكاديمية والحياتية فى آن واحد.

الباب الخامس

قدرات عقلية

الفصل الثالث عشر: الذكاء

الفصل الرابع عشر: الإبداع

الفصل الثالث عشر

الذكاء

الذكاء Intelligence

مقدمة:

الذكاء مصطلح يتضمن عادة لكثير من القدرات العقلية المتعلقة بالقدرة على التحليل، والتخطيط، وحل المشاكل، وسرعة المحاكمات العقلية، كما يشمل القدرة على التفكير المجرد، وجمع وتنسيق الأفكار، وسرعة التعلم. كما يتضمن أيضاً القدرة على الإحساس وإبداء المشاعر وفهم مشاعر الآخرين.

مع أن المفهوم العام السائد لدى الناس للذكاء يشمل جميع هذه الأمور وربما يجعلها الناس مرتبطة بقوة الذاكرة، إلا أن علم النفس يدرس الذكاء كميزة سلوكية مستقلة عن الإبداع، والشخصية، والحكمة، وحتى قوة الذاكرة المتعلقة بالذاكرة.

لا يوجد حتى الآن تعريف محدد للذكاء، حتى الذكاء بمفهومه العام يختلف من موقع لآخر ومن بيئة إلى أخرى في المدرسة الذكي هو المتفوق في دراسته والحاصل على أعلى الدرجات، في قطاع الأعمال هو الشخص القادر على استغلال الفرص التجارية وتحقيق أفضل المكاسب، في الرياضة كان "مارادونا" هو عبقرى كرة قدم لأنه استطاع قراءة وتتبؤ حركات الفريق الخصم مسبقاً وترجمها عن طريق استغلال الفرص على أفضل وجه ومن ثم الفوز (Keating, D. 2003).

نبذة تاريخية عن تطور مفهوم الذكاء

تاريخياً كان الشخص المثالي بالنسبة للإغريق هو الإنسان النارع فيما يفعله والعقلاني في تفكيره، أما بالنسبة للرومان فكان الشجاع، الصينيون اعتبروا كل من كان موهوباً في الشعر والموسيقى والرسم شخصاً مثالياً، أما بالنسبة لمجتمعنا الحديث فالمقياس هو الذي يحدد نسبة ذكاء الفرد.

إذا أردنا الوصول لتعريف الذكاء بشكل عام فهو الأداة التي تمكن الأفراد "والمجموعات" من التأقلم بشكل أفضل مع الظروف المحيطة عن طريق استغلال ما هو موجود للوصول إلى حل مشكلة معينة، والمشكلة هي أي تحدى يواجهه الإنسان، فقبل النار كانت عملية الأكل دون الطهي هي المشكلة، وباكتشاف النار وتطويعها تم حل المشكلة، في القرن التاسع عشر اعتقد عالم النفس البريطاني فرانسيس جالطون Francis Galton أن الذكاء يورث من الأب لأنه ولذلك كان يبحث عن الذكاء في أولاد أبناء القياديين العظماء.

في الحرب العالمية الأولى كانت الولايات المتحدة الأمريكية تفرض على الراغبين في الالتحاق بالجيش اجتياز اختبار ذكاء (Intelligence Quiz) تم إعداده لتقييم القدرات الذهنية للمتقدمين، ومن هنا ظهرت أول معالم التصادم، السود حصلوا على علامات أقل بـ ١٥ نقطة من البيض... لماذا؟ البعض فسر هذا بأن الذكاء يأتي عن طريق البيئة، فالمدارس الأفضل والمنازل ذات المواصفات الأفضل ومقاييس الحياة الأعلى كانت سبباً في الاختلاف (Kline, 1993).

بالنسبة لأخرين فالسبب كان أن البيض أتوا منحدريين من أجيال عديدة أكثر تقدماً وازدهاراً علمياً من السود الذين انحدروا من سلالات كانت تعيش في الغابات والأحراش بأفريقيا حتى ماضى ليس بعيد، هذا التفسير الذي لا يخلو من العنصرية أثار غضب السود أكثر فأكثر. لكن من تمكن من الوصول إلى تفسير منطقي كان النيوزيلاندي "جيمس فلين" James Flynn من جامعة أوتاغو Otago حيث توصل إلى أن نتائج امتحان ذكاء شخص ما تعتمد بشكل كامل على الأحوال الاقتصادية والثقافية والعلمية والحياتية التي كانت سابقة في الجيل السابق لجيله هو، مما سيعطي دفعة كبيرة للحصول على علامة عالية أو العكس (Gregory, R. 1996).

فى العام ١٩٩٩ قام العالم "ويليام ديكنز" William Dickens من معهد بروكينجز Brookings Institution فى واشنطن بوضع نظرية يوجد عليها إجماع شبه كامل بين العلماء فى ذلك الوقت، النظرية تقول أن من كانت لديه صفة جينية متوارثة تعطيه أفضلية فى مجال معين فإنه سيبدع إذا سمح له الاستمرار فى ذلك المجال - على سبيل المثال - ولد طويل القامة وأكثر سرعة على الركض من أقرانه فى المدرسة؛ هذا الولد سيكون له مستقبل على الأغلب كمشارك فى كرة القدم، بهذه المشاركة سيقوم بتطوير أدائه فى هذه اللعبة وسيحافظ على لياقة بدنية عالية مقارنة مع أولاد آخرين ليس لديهم نفس مواصفاته الجسمانية، وبالتالي سيبدع ويتفوق جسدياً وذهنياً فى هذا المجال، الخلاصة أن من يمتلك صفة متوارثة تعطيه أفضلية فى مجال ما على الآخرين، ويستعملها سيكون على الأغلب متفوقاً عليهم، بكلمة أخرى لكل من الصفات المتوارثة والبيئة المحيطة دور فى الذكاء وتطوير القدرات العقلية للإنسان.

نظرية "جاردنر" فى تعدد الذكاءات:

مقدمة:

هناك الكثيرون ممن يهتمون اختبارات الذكاء ويهتمون هذه الأداة بعدم القدرة على تحديد الأذكاء والأقل ذكاءاً، النظريات المتواجدة الآن تؤكد وجود أنواع متعددة من الذكاء وأن هذه الاختبارات لن تتمكن من تحديد عبقريتك فيهم جميعاً، نحن لا نستخدم كل أجزاء الدماغ للوصول إلى حل مشكلة ما، وإنما نستخدم الجزء المتخصص فى حل المشكلة بذاتها، كذلك الذكاء ليس واحداً وإنما متخصص فى مجال بعينه وربما يكون أداء الشخص فى المجالات الأخرى ليس على نفس المستوى.

ويعتبر "هوارد جاردنر" H. Gardner أول من أسس نظرية (تعدد الذكاءات) بنشره (١٩٨٣) كتابه الشهير أطر العقل Frames of Mind الذى اقترح فيه وجود عدد من أنواع الذكاء يمتلكها كل فرد بدرجات متفاوتة.

وقد توصل "جاردنر" لنظريته من خلال إجراء العديد من الأبحاث النظرية على المخ البشري، وملاحظة العديد من المرضى الذين يصابون في جزء من المخ ودراسة ما يتبقى من قدرات، وقد اعتمد في صياغة نظريته على عاملين أساسيين هما:

- ١- المعلومات النابتة في تنمية المهارات المختلفة للأطفال العاديين.
- ٢- طريقة فقدان هذه المهارات نتيجة لإصابات المخ.

وقد توصل إلى أنه في حالة إصابة المخ بثلث ما قد يعاني الفرد من فقدان بعض المهارات أو الاحتفاظ ببعض المهارات بمعزل عن المهارات الأخرى أو قد تمت دراسته للمخ على أنماط معرفية مختلفة مثل: العباقرة، ظاهرة العالم العبدى Idiot Savant، الطفل المتوحد، الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وكل فئة من هذه الفئات تعتبر نمطاً مختلفاً يصعب تفسيره في ضوء نظرية الذكاء الواحد أو الذكاء العام، لذلك اقترح نظريته المسماة بنظرية الذكاءات المتعددة Multiple Intelligence، وتوصل إلى أن الإنسان يتمتع بعدد من القدرات المنفصلة قد تتداخل لخدمة بعضها البعض ولكنها قد تعمل بمفردها عن القدرات الأخرى، وتسمى هذه القدرات بالذكاء واقترح ثمانية أنواع من الذكاء كل نوع قد يكون النواة لقدرات إبداعية، وفيما يلي توضيح موجز لأنواع الذكاء الثمانية:

١- الذكاء اللغوى Linguistic Intelligence :

وهو القدرة على استخدام اللغة للتعبير عما في العقل ولتفهم الآخرين، ومنه تظهر المهارات اللغوية للطفل بصورة واضحة. ولقياس هذا الذكاء يطلب من الطفل سرد حكايات بإعطائه صوراً أو دمي يؤلف منها قصة أو حكاية، ويلاحظ المعلم هل استعمل الطفل قدراً كبيراً من الخيال؟ هل استعمل صوراً جمالية؟ ويرى جارنر "أن مستقبل هؤلاء الأطفال سوف يكون في الأعمال التي تحتاج للغة، مثل: الشعر، وكتابة القصص، والصحافة.

فرموز الكتابة التي ظهرت منذ أكثر من (٣٠) ألف سنة تدل على امتلاك البشر لهذا النوع من الذكاء في القصة الصدشى الأيسر للمخ، وفي الفصوص الأمامية،

ويظهر في الطفولة المبكرة، ويستمر حتى سن متقدمة، ويتأثر بالمشيرات البيئية مثل: رواية لقصر الغوية، والتدريب على التوق الأدبي. وهنا نذكر "تجيب محفوظ".

٢- الذكاء المنطقي الرياضي Logical-Mathematical Intelligence

ويظهر هذا الذكاء بوضوح عند العلماء الذين يعتمدون على التحليل المنطقي في حياتهم. ويقرر 'جاردنر' أن إتاحة الفرصة للطفل لإجراء تجارب بسيطة تكشف هذا نوع من الذكاء، كأن يشرح للطفل أن خلط لونين يعطي لوناً ثالثاً، ويلاحظ: هل حاول الطفل القيام بالتجربة بنفسه؟ وهل حاول التوصل إلى ألوان أخرى بخلط مزيد من الألوان؟ ولقياس الذكاء الرياضي يلاحظ الطفل وهو يلعب الألعاب التي يستعمل فيها الزهر (لعبة الشطرنج).

وقد أكدت الكشوف الأثرية على تواجد الأنظمة العددية والتقويمات منذ عصور مبكرة في تاريخ البشرية كدلالة على توجّد هذا النوع من الذكاء، كما أن لهذا النوع من الذكاء أهمية خاصة في عصر الكمبيوتر، ويوجد هذا الذكاء في الفصوص الأمامية لسيارية من المخ، وكذلك في لنصف الأيمن من المخ.

ويبدأ هذا الذكاء في التطور في سن المراهقة وبداية سن الشباب، وتقل نسبته بعد سن الأربعين. بما توفره البيئة من مشيرات ترتبط بالأرقام والأعداد والاستنتاجات والمنطق، وهنا تذكر "ألبرت أينشتاين".

٣- الذكاء الفراغي (المكاني) Spatial Intelligence :

يشير إلى القدرة على تصوير وتجسيد العالم في العقل، وهي الطريقة التي يقوم بها البحار والطيار بالملاحة في العالم الفسيح، أو الطريقة التي يمثل بها لاعب الشطرنج أو النحات العالم كما يراه، ويمكن استخدام هذا النوع من الذكاء في الفنون أو العلوم، فالمتمتع بهذا النوع من الذكاء غالباً ما سيكون أكثر تألقاً مع الفنون.

ويتعلق هذا الذكاء بوضع الأشياء في الفضاء أو المكان، وهو يقيس العلاقات البصرية الفراغية ثلاثية الأبعاد، ومن العلامات المبكرة لهذا الذكاء القدرة على بناء

المكعبات بمهارة التعرف على الطرق والاتجاهات، وليس من الغريب أن نرى طفلاً ضعيف الأداء في المدرسة في ببدع في الأعمال الميكانيكية، فإن أعطى هذا الطفل لعبة يفكها فإنه يعيدها كما كانت.

والرسوم المتواجدة على جدران الكهوف تدل على تواجد هذا النوع من الذكاء من قديم الأزل، كما أن لهذا النوع من الذكاء أهمية خاصة في تطور الفيديو والاختراعات المرئية، ويوجد هذا الذكاء في الجزء الخلفي من الفص الأيمن للمخ. ويبدأ في التطور من سن التاسعة أو العاشرة، ويستمر حتى الكبر، ويتأثر بما يتاح في البيئة من مثيرات فنية: ألوان، أحجام، حس جمالي، تدفق فني. وهنا نذكر 'بيكاسو'.

٤- الذكاء الجسدي الحركي Bodily Kinesthetic Intelligence :

وهو القدرة على استخدام الجسم أو أجزاء منه كاليد والأصابع، أو الأذرع في حل مشكلة، أو صناعة شيء، أو أداء عملية إنتاجية، وأوضح مثال على هذه القدرة هو ممارسة الرياضة البدنية، أو ممارسة فنون التمثيل، كما أن المهارات اليدوية تقيس هذا الذكاء (ألعاب الصلصال، والقص واللصق).

ويعتمد هذا الذكاء على مكونات جسمية محددة مثل: التناسق، التوازن، التآزر الحركي، القوة، المرونة، السرعة، واستعمال الإنسان المبكر للأداة يوضح تواجد هذا النوع من الذكاء. وبخاصة في فترات تطور الزراعة. ويوجد هذا النوع من الذكاء في المخيخ والكتلة العصبية الأساسية. ويتطور هذا الذكاء ابتداءً من الطفولة، ويمكن أن يظهر في مراحل متقدمة عن ذلك، حيث يتأثر بما يتاح في البيئة من فرص تدريب وممارسة سواء على الأداء الرياضي، أو على الأداء الحركي، وهنا نذكر "مارادونا".

٥- الذكاء الموسيقي Musical Intelligence :

وهو القدرة على التفكير في الموسيقى، وسماع الأنغام والنماذج الموسيقية، والتعرف عليها، وتذكرها، وربما التعامل معها، والأفراد الذين يتمتعون بهذه القدرة لا يتذكرون الموسيقى فقط، ولكنهم لا يستطيعون إخراجها من عقولهم. فالأطفال ذوي

هذه القدرة يكونون دائماً منجذبين لعالم الموسيقى والإيقاع، ويحاولون ارتجال إيقاعات خاصة بهم. أو يحاولون العزف على آلة موسيقية، ويبدأ هذا الذكاء منذ الطفولة المبكرة، وللتعرف على هذا النوع من الذكاء يعطى للطفل عدة أنواع من الأجراس، ويتعرف على النغم الأعلى والأقل.

هذا الذكاء له أهمية في عمليات الاتصال الثقافي بين الشعوب، ويوجد في الجزء الأيمن من الفص لخلفى للمخ، وكذلك في الفص الأيمن الصدغى للمخ، ويتطور مبكراً في حياة الأفراد، ويمر العباقرة في هذا الذكاء بمراحل تطورية متتالية، ويتأثر بما يتاح في البيئة من مثيرات موسيقية وألحان وأدوات وتسجيلات، وهنا نذكر "بيتهوفن".

٦- الذكاء بين الأفراد Interpersonal Intelligence

ويتمثل في القدرة على فهم الآخرين، والتكيف الاجتماعي، والاستجابة على نحو ملائم على كل الأمزجة والدوافع والرغبات لدى الأفراد، ويتضمن ذلك الحساسية لتعبيرات الوجه، والصوت، والإيماءات، والقدرة على الرد والاستجابة لهذه التلميحات بفعالية وبطريقة واقعية، مثل إقناع الآخرين باتباع سلوك معين، ويعبر القادة في المجالات المختلفة عن هذا النوع من الذكاء، ويعد هذا الذكاء هاماً فيما يتعلق بالتعاملات مع المجتمعات المختلفة.

ولقياس هذا الذكاء نلاحظ سلوك الطفل عند إصابة أحد زملائه بأذى، أو شعور أحدهم بالإحباط، وكيف يواسيه الطفل ويتعاطف معه، ويظهر هذا الذكاء في مجالات: التجارة، السياسة، التدريس، وهنا نذكر "غاندى".

٧ الذكاء الذاتى (الشخصى) Intrapersonal Intelligence :

ويتلخص في معرفة الذات، والتعرف على مواطن القوة فى النفس، ونقاط الضعف، والرغبات والمخاوف، وكيف يتعامل الفرد مع المجتمع فى الحدود التى تظهره بأفضل الصور، ويظهر هذا الذكاء عند الأفراد الذين لديهم خيارات محددة، والقادرين على التحكم فى أنفسهم والمثابرة ومقاومة الإحباط، وهذا الذكاء يعكس الأنواع الأخرى، ويتعمق مع التقدم فى السن.

ولتنمية هذا الذكاء تتاح الفرصة للأطفال للتعرف على أناس يتمتعون بهذا الذكاء، مع إتاحة فرصة التأمل في سلوكهم، وتشجيع الأطفال على كتابة مذكراتهم، ويعتبر "فرويد" أفضل مثال لهذا النوع من الذكاء، حيث إن نظرياته نبعت من تحليله لذاته.

ويتواجد هذا الذكاء في القصص الجببية للمخ، ويتطور أثناء السنوات الثلاث الأولى في عمر الطفل، حين يبدأ الطفل في تكوين علاقة بين ذاته وبين البيئة المحيطة به والآخرين من حوله. ويتأثر نمو هذا الذكاء بالقيم والمعتقدات والإطار الثقافي والاجتماعي لمحيط بالفرد، وكذلك النظريات النفسية التي يتم الاستعانة بها في رعاية الفرد وتنشئته، وهنا نذكر "أفلاطون".

٨- الذكاء الطبيعي Naturalist Intelligence:

يلخص القدرة الإنشائية على التفريق بين الأشياء الحسية (النباتات والحيوانات) بالإضافة إلى الحساسية تجاه السمات الأخرى المميزة للعالم لطبيعي كالسحب وتراكيب الصخور، وهذه القدرة ظهرت أهميتها بوضوح في بعض الأدوار كالتأهيل، والصياد، والفلاح، أو عالم النباتات.

ولقياس هذا الذكاء نلاحظ الطفل حين يظهر الفرق بين أنواع السيارات، أو تصنيف النباتات، والحيوانات، وأنواع الزهور والأشجار.

وقد توصل "هاردنر" إلى أن الطفل يمكن أن يبدع في ذكاء واحد أو أكثر من هذه الأنواع، ويكون أدائه ضعيفاً في مجالات الذكاء الأخرى، فقد نفى فكرة المدع الشامل، وأكد على أن الإبداع في مجال ما لا يتطلب بالضرورة التفوق في المجالات الأخرى، ومن المألوف أن نرى أن كل أنواع الذكاء تتفاعل مع بعضها البعض لحل المشكلات، أو لإعطاء نواتج ثقافية متعددة، وتظهر في صورة إبداع، فالطفل يتعلم أساساً بالسمع، بالبصر، باللمس، والحركة.

ومع ذلك كل طفل يتقن وسيلة من هذه الوسائل أكثر من غيرها، ومع أن هذه الوسائل متوافرة لدى كل الأطفال، إلا أن درجة اعتماد الطفل على وسيلة ما تتفاوت من طفل آخر محددة لأسلوبه الأفضل في التعليم.

وبالتالى فإنه مهماً اختلفت طبيعة الذكاء أو مكوناته فهو فى النهاية حصيلة مجموعة من النشاطات الذهنية التى تؤدى بدورها إلى الإنتاج الإبداعى فى المجالات المختلفة، فهناك إبداع لفظى، إبداع مصور، إبداع فنى، إبداع موسيقى، كذلك فالذكاء تبعاً لـ"جاردنر" هو ذكاء نوعى فى مجالات متعددة أيضاً.

الذكاء والعمر:

يزداد مستوى الذكاء بسرعة فى السنوات الأولى من حياة الإنسان، ثم يزداد ببطء ثابتة إلى سن ١٥، ثم يبطئ تدريجياً حتى سن ١٩ ويثبت حتى الـ ٥٠ عاماً ثم يبدأ بعد ذلك فى الانحدار التدريجى غير الملحوظ (Gerow, J. T. 1995).

الذكاء بين الجنسين:

لا يوجد فارق يذكر بين الذكور والإناث فى الذكاء، ولكن الفوارق الفردية بين الذكور أبعد مدى منها بين الإناث، فعدد العباقرة أكثر بين الذكور وكذلك عدد ضعاف العقل. لفترة طويلة فى التاريخ لم يتم إعطاء المرأة الفرصة فى إثبات قدراتها الذهنية وذكاءها فى العديد من المجالات، أما اليوم فالبراهين العلمية تؤكد على أن الذكاء لا يعتمد على جنس الإنسان، فالفرص متشابهة فى الإبداع العقلى والفكرى بين الجنسين، ومن أحدث الأخبار فى هذا الحقل نذكر ما أعلنه رئيس جامعة هارفارد لورنس سمرز Lawrence Summers فى عام ٢٠٠٥م عندما أعلن أن هناك مواصفات جسمية ودماغية تمنع المرأة من الإبداع فى العلوم بعكس الرجال، مما أدى إلى ثورة كبيرة من قبل النساء العاملات فى قطاع العلوم، ومن قبل متخصصين أمثال "جو هاندلسمان" من جامعة ويسكونسون، الذين أكدوا عدم وجود أية فروق على مستوى الجينات تمنع الإناث من الإبداع (Goodhew, Gwen, 2009).

حجم الدماغ له معنى:

فى شهر يونيو فى العام ٢٠٠٥ أعلنت مجموعة من الباحثين بجامعة Virginia Commonwealth أن حجم دماغ الإنسان له علاقة مباشرة بذكائه، كلما كان دماغ

المرء أكبر كلما زاد ذكائه، يقول 'مايكل ماكدينييل' Michael McDaniel رئيس الباحثين "فى المعدل، الأشخاص الأكثر ذكاء لهم القدرة على التعليم فى وقت أقصر، أخطائهم أقل وإنتاجيتهم أعلى". هذا الكشف يتفق مع النتائج التى توصل إليها مؤخراً المختصون الذين قاموا بدراسة دماغ العالم الكبير "ألبرت أينشتاين" كلما زادت ثقافة الإنسان وقراراته رادت عدد خلايا الدماغ وكبر حجمه وبالتالي يزيد ذكائه.

قياس نسبة الذكاء

يملك أغلب الأفراد نسبة ذكاء متوسطة، بينما يقل تدريجياً عدد من يملك نسب ذكاء عالية أو متدنية.

أولاً: مقياس ستانفورد بينيه:

يعتبر "بينيه" (١٨٥٧ - ١٩١١) أباً لحركة قياس الذكاء المعاصرة وهو العالم الفذ الذى بدأ تدريبه فى ميدان لطب، ثم سرعان ما أصبح أشهر علماء النفس فى فرنسا فى عصره، وله فضله العظيم على علم النفس فى بلده. فقد أنشأ مع زميله "بيونى" Beaus "ول معمل لعلم النفس عام (١٨٨٩م) فى جامعة السوربون، وأول مجلة متخصصة باللغة الفرنسية "حولية علم النفس" عام (١٨٩٥م).

وقد اتجه "بينيه" Binet منذ العقد الأخير من القرن التاسع عشر لمحاولة العثور على طريقة تمكنه من قياس الذكاء، حيث ظل محافظاً على وجهة نظره فى أن الذكاء قدرة عقلية عامة تلعب دوراً رئيسياً مسئولاً عن نشاط الفرد، فى أدائه للأعمال لمختلفة، ومن خلال المحاولات الدعوية والتقريب المتتالى للمعنى وتحسين وسائل لقياس، تمكن "بينيه" من وضع تعريف للذكاء وهو الآتى:

'الذكاء هو الميل إلى اتباع اتجاه عقلى محدد، والاحتفاظ به، والقدرة على إجراء تعديلات، وتكييف للوصول إلى هدف نهائى، مع القدرة على التقيد الذاتى'. وقد دعمت بحوث التحليل العاملى لدى "سبيرمان" التعريف نفسه وأكدته من خلال استخلاص عامل عام تتضمنه الاختبارات المختلفة التى تقيس جوانب متعددة وغير متجانسة.

وفي عام ١٩٠٤ واجهت فرنسا في مدارسها مشكلة الأطفال المتخلفين دراسياً. فطلبت وزارة المعارف الفرنسية من "الفريد بينيه" والطبيب الفرنسي "ثوير سيمون" دراسة هذه المشكلة ولم يكن الهدف دراسة وتحليل استعدادات المتخلفين عقلياً، وإنما كان الهدف عملياً بحثاً وهو تقويم وقياس ذكاء هؤلاء الأطفال بصفة عامة، وتحديد مستوياتهم العقلية ومقارنتهم بالأطفال الأسوياء من نفس العمر والمستوى. أي الهدف كما يقول "بينيه وسيمون" هو بناء مقياس "مترى" للذكاء يتكون من عدد من الاختبارات المتدرجة في الصعوبة، مرتبة حسب الأعمار حتى يستطيع الفاحص تحديد مدى تقدم الطفل عقلياً أو تخلفه. وقد سعى "بينيه" إلى أن تكون هذه الاختبارات متنوعة، مع التركيز على فئات معينة من العمليات العقلية اهتم بها دون غيرها عند إعداد المقياس وهي: الحكم والفهم العلم والمبادأة والقدرة على التكيف.

هكذا أخرج "بينيه" أول مقياس للذكاء من نوعه يتكون من ثلاثون سؤالاً مترحة في الصعوبة للأطفال ما بين ٣ سنوات و ١١ سنة للتمييز بين العاديين والشواذ في الذكاء، وقد تم تجريب هذا الاختبار على مجموعتين من الأطفال إحداهما عادية والثانية شاذة.

غير أن هذا الاختبار لم يكن دقيقاً. كما كانت العينة التي تم تجريبه عليها صغيرة في عددها إذا كان عددها ٥٠ طفلاً فقط. بيد أن الاختبار يتميز بأنه كان أول اختبار من نوعه يحاول قياس العمليات العقلية العليا المعقدة، وتتنوع فيه الأسئلة، كما أنه يتضمن متوسطات لمقارنة أداء الأطفال بها، على الرغم من عدم دقتها، وعدم تحديدها تحديداً دقيقاً، وبالإضافة إلى ذلك فإن وضع سؤال في المقياس أو حذفه أو تعديله كان من المسائل التجريبية، ويدل على خبرة "بينيه" الطويلة بالتجريب العملي. ومن ثم أدى ظهور مقياس (١٩٠٥م) إلى جذب انتباه عدد كبير من المهتمين بمشكلات الضعف العقلي والتصنيف التربوي، فقام العالم الأمريكي "جودارد" Godaard بترجمته إلى الإنجليزية، كما جربه 'ديكرولي' Decroly و 'ديجان' Degand في بلجيكا، وكان الكثيرون. ومنهم "بيرت" في إنجلترا و"ترمان" في أمريكا على اتصال مباشر 'بينيه' كما اقترحوا في نفس الوقت اختباراتهم الخاصة.

تعديل ١٩٠٨:

تميز تعديل ١٩٠٨ بزيادة المدى العمري الذي يقيسه الاختبار فأصبح من ٣ إلى ١٣ عاماً، بعد أن كان ١١ عاماً فقط كما حدد مستوى صعوبة البنود تجريبياً، من خلال حساب النسبة المئوية لعدد الأطفال الذين يجيبون عن كل بند إجابة صحيحة، يضاف إلى ذلك إعادة تقنين المقياس على عينة أكبر يبلغ حجمها ٢٠٣ طفل بين ٣-١٣ عاماً، كما حاولا جعل متوسط العمر العقلي M.A. مساوياً لمتوسط العمر الزمني. وكان عدد الأسئلة في الاختبار ٥٩ سؤالاً. وكان بحسب العمر العقلي تأخذ العمر الذي ينجح الطفل في كل أسئلته واعتباره العمر القاعدي للطفل، ثم يضاف إلى هذا العمر لقاعدى سنة عن كل خمسة أسئلة يجيب عليها الطفل بعد ذلك، وقد راعى صانعاً الاختبار أن تتفق نتائجها مع المنحنى الجرسى لتوزيع السمات النفسية وهكذا تبع 'بينيه' و'سيمون' في تقنين الاختبار أسساً أصبحت تحتذى بعد ذلك فى تقنين الاختبارات.

تعديل ١٩١١:

لقد عدل هذا الاختبار فى سنة ١٩١١ بإضافة وحذف بعض الأسئلة فى بعض الأعمار، غير أن الصورة المعدلة لم تتل النجاح الذى نالته الصورة المنشورة سنة ١٩٠٨ والتي ترجمت إلى عدة لغات. وتضمن تعديل ١٩١١ إعادة ترتيب الاختبارات مرة أخرى وزيادة عدد الاختبارات لتصبح خمسة اختبارات فى كل مستوى عمري (ما عدا عمر ٤ سنوات فظلت اختباره ٤)، وبذلك أصبح عدد اختبارات المقياس ٥٤ اختباراً زيادة ٢٤ اختباراً عن لصورة الأصلية الصادرة عام ١٩٠٥م، وإن كان يتخلل هذا المدى بعض السنوات العمرية (١١، ١٣، ١٤) التى لا توجد لها اختبارات، اعتماداً على تقدير الذكاء من خلال العمر القاعدي وإضافة أجزاء أو نسب من الاختبارات التالية لتقدير هذه الأعمار.

ستانفورد - بينيه ١٩١٦:

من أهم التعديلات والتتقيحات التى أجريت على هذا الاختبار ما قام به 'لويس تيرمان' فى سنة ١٩١٦ تحت إشراف جامعة ستانفورد. حيث أدخل هذا التعديل

مجموعة من التغيرات المهمة، بحيث يمكن القول بأنها أدت إلى تكوين اختبار يختلف إلى حد كبير عن الصورة الأصلية التي أعدها 'سيمون وبينيه'، ومن ثم أطلق على هذا الاختبار اختبار "ستانفورد- بينيه" ١٩١٦، حيث كان حوالى ثلث الاختبارات مقترحات جديدة، والبعض الآخر عدل تماماً أو أعيد ترتيبه من حيث الفئة العمرية المناسبة، كما أن بعض الاختبارات استغنى عنها. وقد قام "تيرمان ومعاونوه" بتقنين الاختبار على عينة أمريكية قوامها ١٠٠٠ طفل، وحوالى ٤٠٠ من الراشدين. وهدف تقنين هذا الاختبار إلى توفير معايير للأداء العقلى للأطفال الأمريكيين ممن تتراوح أعمارهم بين ثلاث أعوام و١٦ عاماً. ويحدد المستوى العقلى (أو الذكاء) للفرد بمقارنة أدائه على الاختبار بمعايير أداء الأطفال الأسوياء فى عمره، واستخدمت للتعبير عن هذا المستوى العقلى معادلة "شتيرن" للمرة الأولى والتي تستخرج بواسطتها نسبة الذكاء باعتبارها.

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلى}}{\text{العمر الزمنى}} \times 100$$

وتشير "الستازى" أنه يزيد من أهمية تعديل سنة ١٩١٦، أنه تضمن تطويراً هاماً يتمثل فى وضعه تعليمات تفصيلية لطريقة التطبيق والتصحيح واستخدام نسبة الذكاء. كما يشير "تيرمان" (١٩٦١) إلى أن كل اختبار من اختبارات "ستانفورد- بينيه" أصبح بمثابة موقف تحريبي صغير يلاحظ من خلاله سلوك الطفل تحت ظروف مصبوبة ويفسر بدرجة كبيرة من الموضوعية، وقد كتبت مجلة المقتطف المصرية مقالاً عن هذا المقياس عام ١٩٢٧، كما كتب عنه أمير بقطر عام ١٩٢٨ ونقله إلى اللغة العربية لأول مرة طبيب غير متخصص فى علم النفس هو حسن عمر، ثم ترجمه على نحو أدق إسماعيل القباني عام ١٩٣٨.

مقياس "ستانفورد- بينيه" ١٩٣٧:

رغم أن تعديل (١٩١٦) أدى إلى مقياس جيد، يتسم بارتفاع صدقة وثباته مع حسن تقنيته، إلا أن نتائج تطبيقه أظهرت عدداً من أوجه النقد الهامة التى تحب معالجتها، ومن أوجه النقد هذه أن هناك تداخل فى تقديرات الذكاء بين طفل وآخر، كما

أن هناك بعض الاختبارات في المقياس منخفضة الصدق وبشكل ظاهر مما يؤثر على الدرجة الكلية للمقياس، كذلك فإن أسلوب التطبيق والتصحيح ما زال يحتاج لمزيد من الموضوعية والدقة والقبالية للمقارنة بين النتائج المختلفة، هذا بالإضافة إلى أن البحوث المختلفة قد أوضحت أن الاختبار مشبع بالعامل اللفظي في سنوات العمر المبكرة، بينما يتشبع بالذاكرة الآلية في المستويات العمرية الأعلى، بالإضافة إلى ظهور حاجة ماسة لتوفير صورة أخرى للمقياس لاستخدامها في عمليات إعادة الاختبار أو في الظروف التي تحتاج تتبعاً لأفراد معينين مع الحرص على استبعاد عوامل المران والتكرار.

ولهذه الانتقادات الهامة قام "تيرمان وميريل" في سنة ١٩٣٧ بتعديل آخر لاختبار "بينييه" حيث استغرق ذلك أكثر من عشر سنوات، بهدف إجراء تعديل للمقياس وهو ما أدى إلى صدور تعديل سنة ١٩٣٧، والذي يعرف باسم "ستانفورد-بينييه" ١٩٣٧ و تعديل "تيرمان وميريل".

ويتكون مقياس "ستانفورد-بينييه" ١٩٣٧ من صورتين متكافئتين الصورة ل، والصورة م، وفي هذه الطبعة زاد عدد أسئلة المقياس وأعيد تقنيته تماماً على عينة جديدة جيدة لسحب من المجتمع الأمريكي بلغ عددها أكثر من ٣٠٠٠ مفحوص تتراوح أعمارهم بين سن ١,٥ سنة إلى ١٨ سنة.

وقد ظهرت الطبعة التجريبية للصورة ل باللغة العربية ١٩٥٦ وقام بإعدادها محمد عبد السلام أحمد ولويس كامل مليكة (١٩٩٨م).

ستانفورد-بينييه ١٩٦٠ :

نتيجة للتغيرات الحضارية السريعة والمتعددة كان من الضروري إجراء تعديل للمقياس لتحقيق عدد المزايا منها أن يكون الاختبار متضمناً لمادة حديثة ومضمون عصري، مع تحسين تعليمات التطبيق بصورة أفضل، والاستفادة من الخبرة ونتائج استخدام المقياس لتقديم جداول أفضل للذكاء.

ولهذا استهدف تعديل ١٩٦٠ انتخاب أفضل البنود فسي الصورتين (ل، م) مع تعديل طفيف في بعض البنود، بدون تقديم أى محتوى جديد أو صياغة أسئلة جديدة كان من الممكن حذف الأسئلة التي لا تساير العصر. وأعيد توزيع الأسئلة التي تغيرت مستويات صعوبتها في الفترة بين التعديلين نتيجة للتغيرات الثقافية.

ويذكر "هيملشتين" Himmelstein في عرضه لأكثر من ثلاثين دراسة بواسطة تعديل ١٩٦٠، أن الاختبار لاقى قبولاً حسناً من الباحثين وإن كانت هناك بعض العيوب المحدودة فيه.

ويشير "بوتشر" Butcher إلى أنه رغم شيوع استخدام تعديل ١٩٦٠، إلا أن عدداً كبيراً من الباحثين مازال يستخدم الصورة (ل) من تعديل ١٩٣٧، باعتبار أن تعديل ١٩٦٠ لم يقدم إلا تعديلات وتغييرات محدودة نسبياً (بشرى إسماعيل، ٢٠٠٤).

تقنين ١٩٧٢ للصورة ل - م :

في عام ١٩٧٢ أجرى تقنين جديد للصورة ل- م بإشراف "روبرت ثورنديك". دون إدخال تعديلات تذكر على محتوى الاختبار، أما التعديل الجوهرى فقد طرأ على المعايير التي اشتقت من أداء عينة جديدة بلغت ٢١٠٠ مفحوص تم اختبارهم خلال العام الدراسي (١٩٧١-١٩٧٢)، وحتى تكون لهذه العينة خصائص التمثيل رغم الصعوبة العملية في التطبيق لجأ ناشرو الاختبار إلى عينة أكبر بلغت مائتي ألف تلميذ وطالب من الصفوف من الثالث حتى الثانى عشر (فى النظام التعليمى الأمريكى) ومثلت خصائص المجتمع الأمريكى من حيث الحجم والمناطق الجغرافية والمستويات الاقتصادية والاجتماعية والأصول العنصرية.

وبمقارنة معايير الذكاء التي توفرت من هذا التقنين الحديث بمعايير الذكاء السابقة، يتضح أن معايير الذكاء فى تقنين ١٩٧٢، والتي تقوم على عينة أحدث وأفضل تمثيلاً، كانت أعلى، فقد أظهرت تحسناً واضحاً فى الأداء على الاختبارات فى كل لمستويات العمرية بلا استثناء، ويحتمل أن تكون هذه الزيادة الملحوظة فى نسب

الذكاء راجعة إلى تأثير الراديو والتلفزيون على الأطفال وارتفاع مستوى التعليم للوالدين بالإضافة إلى التغيرات الأخرى.

وفي عام ١٩٨٥ صدرت الطبعة الرابعة من المقياس من إعداد "روبرت ثورنديك" و"ليزابيث" "هاجن" و"جبروم ستلر". وقد حافظت هذه الطبعة الجديدة على المعالم التاريخية للمقياس التي استمرت في الطبقات السابقة، فأبقيت الأسئلة الصالحة من طبعتي ١٩٣٧، ١٩٦٠، وأضيفت أسئلة أخرى جعلته مقياساً حديثاً من حيث المحتوى والخصائص الإحصائية وإجراءات التطبيق.

مقياس ستانفورد-بينيه (الصورة الرابعة):

اقتباس وإعداد: لويس مليكة ١٩٩٨

يحتل مقياس ستانفورد-بينيه للذكاء موقعاً بارزاً في حركة القياس السيكولوجي نظرياً وتطبيقياً، وذلك إلى الحد الذي أصبح معه المقياس محك صدق للمقاييس الأخرى للقدرة المعرفية العامة، وأداة رئيسية في الممارسة الإكلينيكية.

وقد صدرت أول طبعة للصورة الرابعة من دليل مقياس "ستانفورد-بينيه" في يناير ١٩٩٤.

وقد حرص "ثورنديك" و"هاجن" و"ستلر" في إعدادهم للصورة الرابعة على أن تحتفظ هذه الصورة أيضاً بثلاثة جوانب للقوة كانت متوفرة في الصورة السابقة، وهذه الجوانب هي:

١- أسلوب الاختبار التواؤمي Adaptive Testing حيث لا تطبق كل فقرات المقياس على كل المفحوصين، كما أنه ليس حتماً أن يستجيب كل المفحوصين من نفس العمر الزماني لنفس الفقرات ومن ثم يمثل ذلك الأسلوب أحسن استثمار لوقت كل من الفاحص والمفحوص.

٢- تقديم مقياس مستمر لتقييم الارتقاء المعرفي من سن ٢ حتى مرحلة الرشد، وبهذا يشكل لمقياس أداة هامة وقيمة في الدراسات الطولية للارتقاء في القدرات معرفية في دراسة الأطفال الصغار جداً

٣- تنوع لمصموم والمهام ووضع كل الفقرات من نوع واحد في اختبار واحد بحيث يمكن تقييم الوظيفة المعرفية المعنية للفرد تقييماً أكثر كفاءة، على عكس الصياغة في الصورة السابقة للمقياس التي كانت تقوم على أساس العمر الزمني، وتتوسع الفقرات داخل الفئة العمرية المعنية، وهذا التنوع في الفقرات في الصورة السابقة جعل من الصعب الحصول على تحليل تشخيصي حيد للقدرات المعرفية للفرد.

وفي الصورة الرابعة من مقياس 'ستانفورد- بينيه' للذكاء حدد "هاجن" و "سانلر" أربعة مجالات لقياس القدرة المعرفية هي:

١- الاستدلال اللفظي.

٢- الاستدلال الكمي.

٣- الاستدلال المجرد مقابل الاستدلال البصري.

٤- الذاكرة قصيرة المدى.

ويندرج تحت كل مجال من المجالات الأربعة السابقة عدد من الاختبارات بلغت في مجموعها ١٥ اختار كما سنرى في وصف المقياس.

وقد اختيرت هذه المجالات الأربع للقدرات المعرفية على أساس نموذج هيراركي (هرمي) يتكون من ثلاثة مستويات:

المستوى الأول: (القمة)

وتشمل عامل الاستدلال العام (و) وهذا العامل يتكون من التجمع المعرفي وعمليات الضبط التي يستخدمها الفرد لتنظيم الاستراتيجيات التوافقية لحل المشكلات الجديدة، ومعنى ذلك أن (و) أو العامل العام هو ما يستخدمه الفرد حين يواجه مشكلة لم يسبق له تعلم حلها.

المستوى الثانى: (وسط الهرم)

يشمل ثلاثة عوامل عريضة هي:

١ - الذاكرة قصيرة المدى: Short Term Memory

حيث أوضحت البحوث أن الذاكرة قصيرة المدى لها وظيفتين:

أولهما: الحفاظ على المعلومات المدركة حديثاً بصورة مؤقتة إلى أن يمكن تخزينها فى الذاكرة طويلة المدى.

ثانيهما: الحفاظ على معلومات مستمدة من الذاكرة بعيدة المدى لاستخدامها فى مهمة جارية.

٢ - القدرات السائلة - التحليلية Fluid- Analytic Abilities

وهى تمثل تلك المهارات المعرفية الضرورية لحل مشكلات جديدة تتضمن منبهات غير لفظية أو منبهات فى صورة أشكال، وتكتسب هذه المهارات المعرفية من الخبرات العامة أكثر مما تكتسب من المدرسة، ويتضمن هذا العامل:

أ - اختراع استراتيجيات معرفية جديدة.

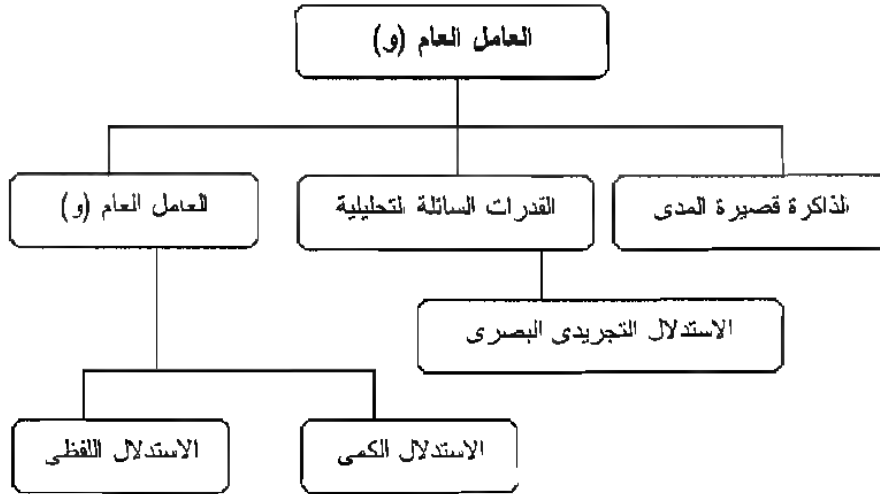
ب- أو إعادة تجميع لاستراتيجيات قائمة يتميز بالمرونة فى التعامل مع المواقف الجديدة.

٣ - القدرات المتبلورة Crystallized Abilities

وهى تمثل المهارات المعرفية الضرورية لاكتساب واستخدام المعلومات عن المفاهيم اللفظية والكمية لحل المشكلات، وتتأثر هذه القدرات بشكل كبير بالتعليم المدرسى ولكنها ترتقى وتنمو من خلال الخبرات العامة خارج المدرسة. ولهذا يمكن تسميتها أيضاً بعامل القدرة المدرسية أو الأكاديمية.

المستوى الثالث: (قاعدة الهرم)

فهى تشمل الاستدلال اللفظي، والاستدلال الكمي، والاستدلال المجرد فى مقابل الاستدلال النصى، وهى أكثر نوعية وأكثر اعتماداً على المضمون من العوامل فى المستويين الأول والثانى.



شكل (١٤)

يوضح نموذج تنظيم القدرات المعرفية في الصورة الرابعة
من مقياس 'ستانفورد- بيتيه' للذكاء

اختبارات المقياس

يتكون هذا المقياس من ١٥ اختباراً، وفيما يلي هذه الاختبارات ووصف مختصر لكل منها:

أولاً: الاستدلال اللفظي Verbal Reasoning

المفردات Vocabulary

يلعب اختبار المفردات دوراً مركزياً في تطبيق المقياس، ويتكون من ٤٦ مفردة تبدأ بمفردات مصورة (الفقرات من ١-١٤)، وهي التي يبدأ بها الأطفال الصغار من (٢ إلى ٦-١١ سنة)، ثم مفردات لفظية يبدأ بها الأكبر سناً (من ٧ سنين فما فوق) تطبق شفاهاً (من ١٥ إلى ٤٦ بقية الفقرات).

والعرض من المفردات المصورة هو تحديد ما إذا كانت رؤية صورة شيء مألوف تستثير التعرف عليه استدعاء الاسم المناسب له، أما بالنسبة للمفردات اللفظية التي

تُتَظَنُّ تعطى شفاهاً يجب على المفحوص أن يستجيب عليها بإعطاء تعريف قاموسى أو بكلمة مرادفة لها فى المعنى.

فى هذا الاختبار يضع الفاحص صورة الطفل أمام المفحوص ويطلب فيها من المفحوص الإشارة إلى أجزاء الجسم فى صورة الطفل، ثم تَتَلَوُّها أسئلة فهم عام من نوع أسئلة اختبار الفهم فى مقاييس وكسلر للذكاء، مثلاً "ليه البيوت بيقى ليها أبواب؟".

السخافات Absurdities

يتكون هذا الاختبار من ٣٢ فقرة مصورة من نوع الفقرات المألوفة فى المقياس القديم.

فمثلاً: "رجل يمشى فى المطر يرفع المظلة بعيداً عن رأسه".

فنسأل المفحوص قل: "ليه الحاجة الغلط فى الصورة دى؟ ليه الحاجة لسخيفة فيها؟".

العلاقات اللفظية:

يتكون هذا الاختبار من ١٨ فقرة بطلب فى كل منها من المفحوص أن يذكر أوجه الشبه بين ثلاثة أشياء، واحتلافها عن شئ رابع.

فمثلاً: قل: "ولد - بنت - راجل إزاي يشبهوا بعض ولكن يختلفوا عن حصان؟".

ثانياً: الاستدلال المجرد / البصرى Abstract Visual Reasoning

يتكون من أربعة اختبارات وهى:

تحليل النمط: Pattern Analysis

يشتمل هذا الاختبار على نوعين من الفقرات:

أ - لوحة الأشكال المألوفة فى المقياس القديم مع القطع الكاملة والمقسمة إلى أجزاء (الفقرات من ١ إلى ٦).

ب- مكعبات يقوم الفاحص بعرض النمط المعين فى كل فقرة مستخدماً مكعباً واحداً أو أكثر ويطلب من المفحوص تقليد الفاحص فى تصميمات تتزايد فى الصعوبة (الفقرات من ٧ إلى ٤٢).

النسخ: Copying

- ويشتمل هذا الاختبار أيضاً على نوعين من الفقرات:
- أ - تقليد المفحوص للنماذج التي يقوم الفاحص بعملها من مكعبات خضراء (مثل برج، كوبري، نماذج مسطحة) وهذه تشمل الفقرات من ١ إلى ١٢.
- ب- يطلب من المفحوص أن يرسم في المواقع المحددة في كراسة الإجابة أشكالاً تبدأ بخط رأسي وتشمل شكلاً كروياً وحروفاً أبجدية وأشكالاً هندسية مختلفة وهذه تشمل الفقرات من ١٣ إلى ٢٨.

المصفوفات: Matrices

يتكون اختبار المصفوفات من ٢٣٦ مصفوفة تشبه مصفوفات "رافين" من أشكال هندسية وحيوانات وأشخاص وحطوط بكل منها جزء ناقص يطلب من المفحوص أن يختار الجزء المناسب لتكملة المصفوفة من بين بدائل.

ثنى وقطع الورق: Paper Folding and Cutting

يتكون هذا الاختبار من ١٨ فقرة شبيهة بفقرات نفس الاختبار في المقياس القديم ولكن مع التمثيل الفعلي فقط في لفقرتين التدريبيتين، أما باقي الفقرات فإنها تتكون من رسوم توضح مكان لثنى والقطع ويطلب من المفحوص تحديد الشكل الصحيح للورقة بعد فردها من بين خمسة رسوم.

ثالثاً: الاستدلال الكمي: Quantitative Reasoning

ويشتمل على ٣ اختبارات وهي:

الاختبار الكمي: Quantitative

- ويشتمل هذا الاختبار على ثلاثة أنواع من الفقرات:
- أ - في الفقرات من ١ إلى ١٢ يعرض الفاحص مكعباً أو أكثر يشبه زهر الطاولية على المفحوص ويطلب منه وضع مكعب أو أكثر به نفس عدد النقاط الظاهرة على سطح المكعب أو المكعبات التي يعرضها الفاحص.

ب- فى الفقرات من ١٣ إلى ٣٠ يطلب من المفحوص عد أشياء فى صور أو تقدير مواقع أو أطوال أو كسور أو نسب مئوية.

ج- فى الفقرات من ٣١ على ٤٠ يجب المفحوص عن مسائل حسابية متنوعة يقرأها الفاحص.

سلاسل الأعداد: Number Series

يتكون هذا الاختبار من ٢٦ فقرة تشتمل على سلاسل أعداد أو كسور أو مقاطع من أعداد وحروف أبجدية، يطلب من المفحوص اكتشاف القاعدة فى كل منها وتكملة السلسلة بعددين أو كسرين أو مقطعين طبقاً لها.

بناء المعادلة: Equation Building

يتكون اختبار بناء المعادلة من ١٨ فقرة يطلب المفحوص فى كل منها أن يبنى من كل فقرة من فقرات الاختبار معادلة، مثلاً: $532 + =$

فالإجابة الصحيحة: $5 = 3 + 2$

$5 = 2 + 3$

ونظراً لأن أسئلة بناء المعادلات لها أكثر من إجابة واحدة صحيحة، فإنه من المهم أن يكون الفاحص على ألفه بنماذج التصحيح، كما يجب أن يلم ببعض القواعد الرياضية.

رابعاً: الذاكرة قصيرة المدى Short-Term Memory

وتشتمل على أربعة اختبارات وهى:

تذكر نمط من الخرز: Bead Memory

ويسمى هذا الاختبار أيضاً "بذاكرة الخرز"، ويتكون هذا الاختبار من خرز من البلاستيك من أربعة أشكال (أسطوانية، كروية، مخروطية، قرصية) ثلاثة من كل شكل. وذات ثلاثة ألوان (أزرق وأبيض وأحمر) أربعة من كل لون، وقاعدة يثبت عليها عامود من البلاستيك تدخل فيه قطع الخرز التى تعرض على المفحوص مصورة فى نمط من الأشكال والألوان المختلفة.

تذكر الجمل: Memory for Sentences

ويتكون اختبار تذكر الحمل من ٤٢ فقرة، في كل فقرة جملة يقولها الفاحص ويطلب من المفحوص أن يعيدها عليه كما هي تماماً، وهذه الجمل تتزايد في الطول والصعوبة.

مثلاً:

سميرة عندها كلب وقطة، وأمطرت السماء هذا الصباح ولذلك حمل التلاميذ المظلات في طريقهم إلى المدرسة.

- إعادة الأرقام: Memory for Digits

يتكون اختبار إعادة الأرقام أو تذكر الأرقام من اختباران فرعيان هما إعادة الأرقام وإعادةتها بالعكس، ويطبق كل منهما ويصحح منفصلاً عن الآخر، وبالنسبة لاختبار إعادة الأرقام يتكون من ١٤ فقرة، أما اختبار إعادة الأرقام بالعكس من ١٢ فقرة.

تذكر الأشياء: Memory for Objects

ويسمى هذا الاختبار أيضاً بتذكر الموضوعات، ويتكون هذا الاختبار من ١٤ فقرة، تعرض في كل فقرة على المفحوص صورة كمجموعة أشياء ويطلب منه الإشارة إلى شئين (أو أكثر). وتتكون ذاكرة الموضوعات من موضوعات شائعة يقدم كل موضوع منها على حدة في تسلسل محدد مقدماً من قبل الفاحص، وبعد ذلك يطلب من المفحوص انتقاء الصور التي سبق تقديمها بنفس ترتيب عرضها من بين مجموعة أكبر من الصور. ويتعين على المفحوص أن يتعرف على الصور الصحيحة بالترتيب الصحيح لظهورها.

خصائص الصورة الرابعة من مقياس "ستانفورد- بينيه" للذكاء:

- ١- تغطية أوسع للمهارات المعرفية ولقدرات تسجيل المعلومات لدى المفحوص.
- ٢- استخدام أحدث النماذج السيكمترية وخاصة نظرية السمات الكامنة أو نظرية الاستجابة على المعرفة Item Response Theory.

- ٣- حلل تحيز الأسئلة سواء من حيث الصياغة أو من حيث الخصائص الإحصائية.
- ٤- استخدم مفاهيم القياس التكيفي (التواؤمي) للقدرة Adaptive Ability.
- ٥- تطبيق نظم الدرجات المتعددة وليس الدرجة الواحدة كما هو الحال في هذا المقياس طوال تاريخه، وهكذا أصبح للمفحوص أربعة أنواع من الدرجات خلال زمن الاختبار هي: الاستدلال اللفظي، والاستدلال الكمي، والاستدلال المجرد في مقابل الاستدلال اللفظي، والذاكرة قصيرة المدى، وبالإضافة إلى ذلك يمكن أن يعطى المفحوص درجة كلية مركبة في المقياس.
- ٦- كل درجة من الدرجات السابقة تعكس أحد عوامل القدرة العقلية العامة المشتركة في جميع القدرات، وكذلك الدرجة الكلية المركبة من هذه الدرجات الأربع تعطى تقديراً ثابتاً للعامل العام، هذا بالإضافة إلى أن لكل درجة منها لها معناها السيكونوحي الخاص والذي له أهميته في ذاته.
- ٧- وهكذا يترتب على ما سبق ثبات أعلى ودرجات اختبارات أكثر دقة وتحديداً لأن المفحوص يحتب من خلال مهام ليست شديدة الصعوبة أو شديدة السهولة بالنسبة له.
- ٨- توفير فرصة للتوصل إلى تقييم أكثر تفصيلاً للوظائف المعرفية ومهارات تشغيل المعلومات لدى المفحوص.

أهداف الصورة الرابعة من مقياس "ستانفورد بينيه" للذكاء:

- أعد "تورنديك" و"هجن" و"سانتر" الصورة الرابعة من مقياس "ستانفورد- بينيه" لتحقيق عدة أهداف، هذا فضلاً عن الأهداف العامة لاختبار القدرات المعرفية، فقد هدفت الصورة الرابعة إلى تحقيق الأغراض التالية:
- ١ المساعدة في التمييز بين التلاميذ المتخلفين عقلياً وبين أولئك الذين يعانون من صعوبات التعلم.
- ٢- مساعدة المعلم أو الإخصائي النفسي في فهم السبب الذي يكمن وراء معاناة تلميذ معين من صعوبات التعلم.
- ٣- المساعدة في التعرف على التلاميذ الموهوبين.

٤- إمكانية دراسة ارتفاع المهارات المعرفية لدى الأفراد من سن ٢ إلى مرحلة الرشد (الدراسة الطويلة للمهارات المعرفية للأفراد).

ولكن تتوقف فعالية الصورة الرابعة بالطبع في تحقيق الأغراض السابقة ما يلي:

١- مهارة الفاحص في تطبيق وتصحيح المقياس، حيث يمثل الاختبار الفردي موقف مقابلة إكلينيكية مقننة ومن ثم للحصول على تقييم ثابت وصادق للوظائف الفردية للمفحوص فإنه يتعين أن يلتزم الفاحص المؤهل بالإجراءات المقننة في تطبيق المقياس فضلاً عن إفادته من الفرص المتاحة للملاحظة النوعية للوظائف المعرفية للمفحوص.

٢- ملاحظة سلوك المفحوص أثناء الاختبار.

تطبيق المقياس:

يعتبر مقياس "ستانفورد- بينيه" الصورة الرابعة متعدد المراحل في تطبيقه، حيث يتم تطبيقه في مرحلتين:

المرحلة الأولى:

ففي هذه المرحلة يطبق الفاحص مقياس تحديد المسار وهو اختبار المفردات كى يحدد المستوى المدخلى الذى يبدأ به بقية الاختبارات والتي عددها ١٤ اختبار، وتقسم تعليمات اختبار المفردات جدولاً يحدد منه الفاحص المستوى الذى يتعين أن يبدأ به كل مفحوص فى المفردات.

المرحلة الثانية:

تستخدم فى بقية الاختبارات أيضاً إجراءات الاختبار التوائى لضبط مستوى الصعوبة للمفحوص المعين الذى قد يكون نمط الارتفاع المعرفى لديه غير متجانس ويتعين على الفاحص أن يحدد المستوى القاعدى، و"مستوى السقف" لكل اختبار.

والمقصود بالمستوى القاعدى: هو أن يجيب المفحوص بنجاح عن أربع فقرات فى مستويين متتاليين، حيث يجعل الفاحص يفترض بقدر معقول من الثقة بأن ذلك

المفحوص سوف يستطيع الإجابة بنجاح عن كل الفقرات السابقة على المستوى القاعدى.

أما مستوى السقف فيحدد: عندما يفشل المفحوص فى الإجابة عن ٣ من ٤ فقرات فى مستويين متتاليين، ويجب عندئذ تطبيق الفقرة الرابعة إذا فشل المفحوص فى الفقرات الثلاث الأولى لأنه من الممكن أن يجيب عليها المفحوص إجابة صحيحة، وإذا لم يثق الفاحص أن إجابة معينة صحيحة تعين عليه الاستمرار فى تطبيق الفقرات إلى أن يتأكد تماماً من الوصول إلى مستوى السقف.

وأحياناً يتحدد مستوى سقف للاختبار حين ينزل الفاحص إلى ما تحت المستوى المدخلى ليحدد المستوى القاعدى.

ولكن هناك قواعد عامة يتطلبها تطبيق الصورة الرابعة من مقياس "ستانفورد- بينيه" للذكاء:

- ١- أن يكون الفاحص على ألفة بالمقياس.
- ٢- أن يتسم الفاحص بالحساسية نحو حاجات المفحوص.
- ٣- يتعين على الفاحص اتباع الإجراءات المقننة وبغير ذلك يصعب التأكد مما تعينه النتائج، وأن تكون هذه الإجراءات مألوفة تماماً للفاحص حتى يستطيع أن يركز اهتمامه بالمفحوص ويشعره بالاطمئنان، فقد يؤدي تغيير طفيف فى إجراءات الاختبار مثل تغيير جملة أو حذف جزء من التعليمات أو إضافة شرح زائد إلى التأثير فى استجابة المفحوص، فإذا اعتقد الفاحص أن الاختبار لم ينتج عنه قياس دقيق لقدرة المفحوص فإنه يتعين على الفاحص أن يسجل ذلك فى كراسة الإجابة وأن يدخل هذه الملاحظات فى تقريره النهائى.
- ٤ قيام علاقة طيبة بين الفاحص والمفحوص، فقد تكون الإجراءات المتبعة دقيقة ولكنها تفشل فى الحصول على أحسن محهود ممكن من المفحوص، وتختلف الطرق المتبعة لإقامة هذه العلاقة طبقاً للمفحوص وللموقف الذى يطبق فيه المقياس.

٥- التصحيح الدقيق لاستجابات المفحوص على أساس من المعرفة التامة بقواعد التصحيح، وهى المعرفة التى تمكن الفاحص أيضاً من الاستفسار فى مواقف الاستفسار.

ثانياً: مقاييس "وكسلر" للذكاء:

لقد أشار 'وكسلر' إلى أن الاختبارات التى كانت متاحة حتى ذلك الوقت (ومنها بالطبع مقياس ستانفورد- بينيه) معدة فى جوهرها للأطفال وتلاميذ المدارس، وكانت يستخدم مع المراهقين والراشدين عن طريق إضافة بعض الأسئلة الأكثر صعوبة من نفس النوع. ولذلك فإن من المشكلات الهامة فى هذه الاختبارات أن محتواها لا يثير اهتمام الراشدين (أى يعوزها الصدق الظاهرى)، وإذا لم يتوافر فى المقياس حداً أدنى من الصدق الظاهرى يصعب تكوين علاقة طيبة بين الفاحص والمفحوص الراشد، من أجل ذلك كله وضع 'وكسلر' عام ١٩٣٩ مقياساً لذكاء الراشدين عرف باسم مقياس وكسلر- بليفو "للذكاء Wechsler- Bellevue"، ثم عدل وأطلق عليه مقياس 'وكسلر' لذكاء الراشدين Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS) فى سنة ١٩٥٥، وفى عام ١٩٤٩ نشر اختبار 'وكسلر' لذكاء الأطفال Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) وأخيراً اختبار "وكسلر" لذكاء الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة (Wechsler Preschool and Primary Scale Intelligence (WPPSI).

وتتشابه المقاييس الثلاثة فى البنية العامة حيث يتضمن المقياس مجموعة من الاختبارات الفرعية تشتق منها درجة لفظية Verbal ومجموع أخرى تشتق منها درجة أدائية Performance، وترتبط الدرجتان معاً فى درجة كلية Full Scale.

وصف مقياس "وكسلر" لذكاء الراشدين:

يتكون هذا المقياس من ١١ اختباراً فرعياً، ستة اختبارات منها لفظية (مقياس لفظى)، وخمسة (٥) منها تصنف فى مقياس أدائى أو عملى (مقياس أدائى) وما يلى هو وصف مختصر لكل منها:

المقياس اللفظي:

وهذا المقياس يتكون من ستة اختبارات وهي:

١- المعلومات العامة

يتكون هذا الاختبار من ٢٩ سؤالاً في الطبعة الأجنبية (٢٦ سؤالاً في الطبعة العربية منها سؤال تمهيدي) تقيس المعلومات العامة الباقية لدى الشخص على المدى الطويل، وليست المعلومات التخصصية أو الأكاديمية. من أمثلتها: كم جناحاً للطائر؟

٢- الفهم العام:

يتكون من ١٤ سؤالاً في الطبعة الأجنبية (١٠ أسئلة في الطبعة العربية)، لقياس التقديرات والأحكام العامة، وهو يشبه بنود الفهم في مقياس "ستانفورد- بينيه" إلا أن مضمونه اختير ليكون مناسباً بقدر أفضل للراشدين. ويتطلب هذا الاختبار يطلب فيها من الفرد أن يوضح ما يجب عمله في ظروف معينة، ولماذا يجب القيام بأعمال محددة. ومن أمثلة بنود هذا الاختبار: لماذا يوجد للسيارات إطارات كاوتشوك؟

٣- الاستدلال الحسابي:

يتكون هذا الاختبار من ١٤ مسألة حسابية في الطبعة الأجنبية (١٠ مسائل في الطبعة العربية) تتفق مع مستوى مادة الحساب في المرحلة الابتدائية، وتعرض كل مسألة شفوياً، ويحلها المفحوص شفوياً كذلك دون استخدام الورقة والقلم، ولكل مسألة زمن محدد. وهذه المسائل الحسابية اليومية وهي مقدمة بشكل يتجنب الصياغات اللفظية أو صعوبات القراءات. ومن أمثلة بنود الاستدلال الحسابي: كم ساعة تحتاجها لقطع ٢٤ كم بسرعة ٣٠ كم في الساعة؟.

٤- المتشابهات:

يتكون من ١٣ سؤالاً في الطبعة الأجنبية (١٣ سؤالاً في الطبعة العربية) تتطلب من المفحوص أن يحدد كيف يتشابه شيان، مثال ذلك: بأى طريقة تتشابه مواشير المياه والشوارع؟

٥ - إعادة الأرقام:

يتكون هذا الاختبار من جزأين، في الجزء الأول يقرأ الفاحص سلسلة من الأرقام بمعدل رقم في الثانية، وما أن ينتهي حتى يتعين على المفحوص إعادة إلقاء هذه السلسلة من الأرقام.

وفي الجزء الثاني تقرأ على المفحوص سلاسل من الأرقام، ويتعين على المفحوص إعادة إعادتها بالعكس وأسهل البنود تتكون من ثلاثة أرقام فقط للإعادة أو رقمين للإعادة بالعكس، وأكثر البنود صعوبة يتكون من ٩ أرقام إعادة، و ٨ أرقام إعادة عكسية.

٦ - المفردات:

وفيه يعرض على المفحوص شفويًا وبصريًا في وقت واحد ٤٢ كلمة متزايدة في الصعوبة، ويتطلب منه تحديد معنى كل كلمة. ومن أمثلة بنود الاختبار: ما معنى أمير؟

ثانيًا: المقاييس الأدائية:

يتكون المقياس العملي من ٥ اختبارات هي:

١ - رموز الأرقام:

يعد اختبار رموز الأرقام من أكثر الاختبارات انتشاراً في مجال قياس الذكاء وقد اكتسب شهرة واسعة في هذا المجال، كما ثبت في الوقت نفسه أنه اختبار ممتاز، ويطلب الفرد في هذا الاختبار بالربط بين رموز معينة وأرقام مقابلة لكل رمز من هذه الرموز مقدمة في مفتاح أمام المفحوص والدرجة التي يحصل عليها ناتجة عن سرعته ودقته في الأداء، وهو عبارة عن صورة من اختبار التعويض الشفوي، ويتكون مفتاح الشفرة من ٩ رموز تتزاوج مع الأرقام التسعة، ويعطى هذا المفتاح للمفحوص ويكون عليه أن يكتب أكبر عدد من الرموز التي تدل على الأعداد الموجودة في ورقة الإجابة في زمن لا يتجاوز ١,٥ دقيقة.

٢ - تكميل الصور:

في هذا الاختبار يطلب من المفحوص محدد أن يذكر ما هو الجزء الناقص في صورة مقدمة، من ذلك: صورة سفينة بخارية تنقصها المدخنة ويطلب منه ذكر

الجزء الناقص. ويتميز هذا الاختبار بأنه يستغرق وقتاً قصيراً في تطبيقه وأن ثباته بإعادة الاختبار بعد فترة قصيرة، دون مخاطرة من التدريب أو تذكر المادة- مقبول، ويتكون هذا الاختبار من ٢١ بطاقة في الطبعة الأجنبية (١٥ بطاقة في الطبعة العربية) كل منها يحتوى على صورة ناقصة، ويكون على المفحوص أن يتذكر الجزء الناقص من كل صورة.

٣ رسوم المكعبات:

يتكون هذا الاختبار من ١٦ مكعباً، و ٩ بطاقات على كل منها رسم مختلف، وقد لون أوجه لمكعبات بالألوان، ويطلب من المفحوص إنتاج رسوم على النحو الذى تحدده البطاقات ذات مستويات متزايدة من التعقد تتطلب ما بين ٤ مكعبات، ٩ مكعبات، ولكل بطاقة زمن محدد. ويتميز هذا الاختبار لا بكونه اختباراً ممتراً لقياس الذكاء فقط بل وبما يوفره من إمكانية إجراء تحليلات كيفية، حيث يمكن ملاحظة الكثير عن المفحوص من خلال ملاحظة سلوكه أثناء أدائه على هذا الاختبار.

٤- ترتيب الصور:

يتكون كل سؤال فيه من مجموعة من البطاقات، عليها صور، ويطلب من المفحوص ترتيبها بالتتابع الصحيح، بحيث تعطى قصة مفهومة، ولكل سؤال وقت محدد، ويبلغ عدد الأسئلة في الطبعة الأجنبية ٨ وفي الطبعة العربية ٦ أسئلة، ويرى "رأبورت وآخرون" Rapaport et al. أن الإدراك البصرى للمادة التى يتضمنها الاختبار جزء رسمى من طبيعته غير اللفظية، ومن هنا يؤكد "وكسر" على أنه يتعين على المفحوص فهم الموقف كله والوصول إلى الفكرة قبل أن يكون قادراً على تقديم الإجابة الصحيحة.

٥- تجميع الأشياء:

يحتوى الاختبار على نماذج خشبية محزأة يمكن تجميعها معاً فى شكل كامل، وهى لثلاثة أشياء هى لصبي أو المانيكان والوجه أو البروفيل، ويطلب من المفحوص فى كل منها جمع القطع بحيث تكون الشكل الكامل.

وقد قُنت هذا الاختبار "اختبار وكسلر بلقيو" على عينة قوامها ١٧٥٠ مفحوص تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٧-٦٩ عاماً من الجنسين، أما اختبار 'وكسلر' للراشدين فقد قُنت على عينة تبلغ ١٧٠٠ من الجنسين تتراوح أعمارهم بين ١٦-٦٤ عام بالإضافة إلى ٤٧٥ مفحوص من الجنسين تراوحت أعمارهم بين ٦٠-٧٥ وما بعدها.

وقد عالج "وكسلر" في بيانات التقنين تلك المتغيرات الأساسية التي تتدخل في تحديد مستويات الذكاء كالعمر ومستوى التعليم والفروق بين الجنسين وأيضاً العوامل المتداخلة مثل الفروق العنصرية (بين البيض والسود)، والوسط الاجتماعي، والوضع الاجتماعي الاقتصادي، ويرى "وكسلر" أن عينة التقنين المثالية لابد وأن تشمل على مجموعات مختلفة وفقاً لهذه المتغيرات.

وبتميز هذا الاختبار بارتفاع معاملات ثبات بعض اختباره إلى ما فوق التسعين، وإن كانت منخفضة في الفهم والمتشابهات وتكميل الصور وتجميع الأشياء.

أما في البيئة العربية فقد قام "فرج عبد القادر طه" (١٩٩٧) بحساب ثبات المقياس للطبعة العربية لهذا الاختبار بطريقة إعادة الاختبار، وطريقة التجزئة النصفية على عينة من عمال الصناعة، وفي الطريقة الأولى أعيد تطبيق المقياس على ٤٠ حالة من العمال، فتراوحت معاملات الثبات بين ٠,٦٠، ٠,٩٠، بالنسبة لكل من نسب الذكاء والاختبارات الفرعية، أما طريقة التجزئة النصفية فقد حسبت لدرجات ٧٠ عاملاً وتراوحت معاملات الثبات الناتجة عنها بين ٠,٥٠، ٠,٩٠، لنسب الذكاء والاختبارات الفرعية.

وهناك مجموعة أخرى من مقاييس الذكاء نوجزها فيما يلي:

- اختبار المصفوفات المتتابعة Progressive Matrices وقد أعده "رافن" Raven وأعده للعربية "مصطفى فهمي"، "فؤاد أبو حطب"، "حامد زهران"، على خضر، ويتناسب الأطفال والشباب والكبار.
- اختبار رسم الرجل Draw-a-Man Test وقد أعدته "جود إنف" (١٩٢٦) وقد أعد معايير المصرية "مصطفى فهمي" وأيضاً "مصطفى سويف" حيث يطلب

- من المفحوص رسم صورة لرجل، وفي عام (١٩٦١) روجع الاختبار وأعيد نشره تحت اسم اختبار "جود إنف- هاريس" للنصح السيكولوجي.
- اختبار بيتا للذكاء المعدل Beta Intelligence Test أعد هذا الاختبار في صورته الأمريكية كيلوج ومورتن (١٩٧٨)، ونقله للعربية 'محمد شحته ربيع' (١٩٨٦) الذي أعد معايير على البيئة السعودية تحت اسم "اختبار الرياض بيتا للذكاء" ويشتمل على اختبارات: المئاهات، الترميز، الأشكال الهندسية، تكملة الصور، المهارات الكتابية، مخافت الصور.
- اختبار الذكاء العالي: إعداد 'السيد محمد خيرى"، وهذا الاختبار يطبق على المرحلة الثانوية والجامعية، ويقس القدرة على تركيز الانتباه، وإدراك العلاقات، والاستدلال اللفظي والاستدلال العددي.
- اختبار "كانل للذكاء وقد نشره بالعربية "أحمد عبد العزيز سلامة" و "عبد السلام عبد الغفار" ويصلح لقياس ذكاء الأطفال ما بين ٨-١٤ سنة.
- اختبار ذكاء المكفوفين وضعاف البصر: وهو يناسب الأطفال والشباب في المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية.

الذكاء الاصطناعي Artificial Intelligence :

الذكاء الاصطناعي (AI) هو فرع من علوم الحاسب الآلى التى تحاول كتابة برامج للحاسب، يمكن من خلالها الوصول إلى أنماط معالجة العمليات العقلية العليا Higher Mental Processes التى تتم داخل العقل الإنسانى (Gardner, 1985; Posner, 1986)، وقد تمايزت اهتمامات الباحثين المشتغلين بموضوع الذكاء الاصطناعي فى محورين هما: اللغة Language وحل المشكلات Problem Solving.

المحاكاة الآلية The Machine Metaphor

قام العديد من علماء علم النفس المعرفى فى السنوات الأخيرة بتكييف الحاسب الآلى ليكون كآلة مستعارة تحاكي العقل الإنسانى، وكما أشار كوهين (Cohen, 1983) إلى أن استعارة أو محاكاة الآلات فى علم النفس له تاريخ طويل. ففي عام ٤٣٠ قبل الميلاد قارن الفلاسفة العقل الإنسانى بالآلة (Marchall, 1977) وبعض استعارات

الذاكرة تشمل تشبيه الذاكرة بقالب شمع، أو بمخزون البيت، أو كفهرس مكتبة قابل للتوسع، وقد قورن نشاط المخ بسويتش التليفون، وعلى ذلك فإن استعارة الحاسب الالى (الكمبيوتر) هي الحلقة الأخيرة فى سلسلة طويلة من الاستعارات الميكانيكية ونصف الميكانيكية.

والحاسب الالى هو آلة معقدة ذات أغراض متعددة تقوم بتجهيز ومعالجة المعلومات بسرعة ودقة، ويعترف العديد من الباحثين بالفروق الواضحة فى التركيب الفيزيقي بين الحاسب الالى والعقل الإنسانى، ومع ذلك فإنهم يشيرون إلى أن كلاهما الحاسب الالى والعقل الإنسانى - يعالجان المعلومات وفقاً لمبادئ عامة متماثلة (Cohen, 1983; Eysenck, 1984; Miller, 1985) والحاسبات الآلية تشبه العقل الإنسانى فى أن كليهما لديه ميكانيزمات داخلية متنوعة، فكلاهما به ميكانيزم معالجة مركزى ذو سعة محدودة Central Processing Mechanism with a Limited Capacity، وهذا الميكانيزم ينطوى على سعة انتباهية محدودة.

وأكثر من هذا، فإن نظام الحاسبات تميز بين المعالج النشط أو الفعال Active Processor والسعة الكبرى لتجهيز ومعالجة المعلومات Large Capacity Information، وايضاً يميز علماء علم النفس المعرفى تمييزاً مماثلاً فى الذاكرة الإنسانية بين الذاكرة قصيرة المدى Short-term Memory والذاكرة طويلة المدى Long-term Memory، وايضاً كلاهما: الحاسبات الآلية والإنسان يمكن أن يقارنوا بين الرموز وعمل اختيارات وفقاً لنتائج هذه المقارنات.

والباحثون المتعاطفون أو المتقنعون بمدخل الذكاء الاصطناعى يحاولون تصميم البرامج Software الملائمة التى يمكن أن تحاكي بعض أنماط التفكير الإنسانى، ومع الوصول إلى البرنامج الصحيح، يأمل الباحثون محاكاة خاصيتى القابلية للتكيف Aptability والطلاقة Fluently التى تتميز بها عمليات التفكير الإنسانى Human (McClelland et al., 1986) Though Processes.

والباحثون فى مجال الذكاء الاصطناعى يميلون بجانب للمماثلة بين العقل الإنسانى والحاسب الالى (الكمبيوتر) إلى تقرير أن برامج الكمبيوتر تنتج معلومات

وعمليات حسابية على قدر كبير من التفاصيل والدقة وعدم الغموض والمنطقية، كما يمكنها أى هذه البرامج- أن تمثل وظائف الحاسب الآلى مع بيان مسارات هذه لمعلومات أو الوظائف التى توضح تعاقب مراحل عمليات التجهيز أو المعالجة The Sequence of Stages in processing. وتبرز عملية إيضاح هذه المسارات Flowchart، والعلاقات بين مختلف الوظائف الداخلية، ولنفرض أن كلاً من لحاسب الآلى (الكمبيوتر) والإنسان قد أظهرأ أنماطاً أدائية متكافئة أو متساوية على مهمة ما، فإن الباحث يمكنه أن يستنتج أن البرنامج الذى عمل لكمبيوتر بموجبه أو من خلاله يمثل نظرية جيدة لوصف لعمليات العقلية الإنسانية وهو ما يعرف بفرض التشاكلية أو المماثلة بين الكمبيوتر والإنسان (Cohen, 1983, Eysenck, 1984).

وتنشأ المشكلة- مع ذلك- عند تقرير ماهية المكونات المنشئة للأداء المكافئ أو المتساوى، فمثلاً برنامج الكمبيوتر ربما يؤدي سلسلة من العمليات والحسابات الرياضية بمستوى من الدقة تساوى مع مستوى الدقة التى يجرى بها الإنسان مثل هذه العمليات وربما أدق، بالإضافة إلى أن الكمبيوتر يؤدي بدرجة مذهشة من السرعة، ومن ثم فمعدل السرعة بين الكمبيوتر والإنسان ليس متساوياً. وفصلاً عن ذلك فإن الإنسان يمكن أن يغير أهدافه واستراتيجياته خلال الأداء المباشر على المهمة، مع أن هذه الأهداف تتصف بالطلاقة والتعقيد على عكس الكمبيوتر الذى يتقيد بالبرنامج المستخدم أو المعادلات المستدخلة. والناس الذين يلعبون الشطرنج يهتمون بالأزمة التى تنتهى خلالها أذوار اللعب لضمان أكبر قدر من الاستمتاع وربما التفاعل الشخصى والاجتماعى والإحساس بالمتعة الذاتية.

وعلى العكس من ذلك، نجد أن أهداف الكمبيوتر بسيطة وجامدة، حيث يهتم برنامج الكمبيوتر بكيفية إنهاء الدور والتفوق على الخصم بأعلى درجة من السرعة وبأقل عدد من الخطوات، ومن ثم فإن أنماط الأداء من مختلف النواحي ليست متساوية (Eysenck, 1984; Neisser, 1996).

وهناك قضية أخرى من القضايا الحرجة التى تشغل العديد من الباحثين وهى قضية: هل يمكن للآلة (الكمبيوتر) أن تفكر؟ وبمعنى آخر هل يمكن أن يكون لدى

الآلة أماط من التفكير الشعورى Conscious Thoughts بنفس المعنى أو الكيفية التى لدى ولدى؟.

وهذه القضية تشكل موضوعاً أساسياً يقف خلف منظور المعرفة، ولكن إذا كان موضوع هذا السؤال مثيراً بالنسبة لك فيمكنك الرجوع إلى بعض المصادر الحديثة مثل كتاب (Dannett, 1991) ومقالات (Searle 1990a, 1990b) ومقالات (Churchland & Churchland 1990).

محاكاة الحاسب الآلى Computer Simulation

نحن بحاجة إلى رسم خطوط للتمييز بين الذكاء الاصطناعى البحث وبين محاكاة الحاسب الآلى، فالذكاء الاصطناعى البحث هو المدخل أو الإجراء الذى من خلاله يمكن تحقيق إنجاز مهمة ما بالفاعلية أو الكفاءة الممكنة. فمثلاً أكثر برامج الحاسب الآلى نجاحاً بالنسبة للعبة الشطرنج هو تقويم أكبر عدد ممكن من الحركات فى أقل وقت ممكن، والبرنامج الذى يطوى على عدد أكبر من الحركات يكون أكثر قابلية لتحقيق الفوز فى هذه اللعبة. ومع ذلك فإن الاستراتيجيات المستخدمة فى برامج الحاسب الآلى هذه تعكس قدرأ أقل من التمثيل أو التماثل للاستراتيجيات التى يستخدمها الإنسان عند ممارسته هذه اللعبة.

وبالمقابل فإن محاكاة الحاسب الآلى هى محاولات أخذ المحددات الإنسانية فى الحسبان، فمثلاً معظم لاعبي الشطرنج من الأفراد ليس لديهم القدرة على تقويم مئات الحركات الممكنة فى وقت واحد أو فى نفس الوقت، وعلى هذا فمحاكاة الحاسب الآلى يجب أن تعكس محددات أو حدود مماثلة فى الاستراتيجيات المستخدمة.

وهناك عدة مجالات ينشط فيها البحث فى محاكاة الحاسب الآلى تشمل التجهيز أو المعالجة البصرية الأساسية Basic Visual Processing، وتجهيز أو معالجة اللغة Language Processing وحل المشكلات Problem Solving.

ومع ذلك فإن هناك بعض المهام التى يحققها أو ينجزها الأفراد الإنسانيون بسهولة تامة تبدو صعبة فى محاكاة الحاسب الآلى لها، فمثلاً أى طفل عمره عشر سنوات

يمكن بسرعة أن يحدد الساعة وأن يقرأ توقيتها ويتعرف على الزمن، ولكن هذه المهمة لا يمكن للحاسبات الآلية أن تتجزها وأيضاً أن تناظر الأساليب الإنسانية في تعلم اللغة ولا في تحديد الأشياء التي يصممها المح الإنساني.

ومع كل القيود أو المحددات المتعلقة بالحاسبات الآلية فإن الذكاء الاصطناعي له تأثير واضح وهام على البحث والنظرية في علم النفس المعرفي.

وهذه الإسهامات تحسب للذكاء الاصطناعي، ومع ذلك فإن التطور الأكثر حداثة هو ما أطلق عليه مدخل التجهيز الموزع الموازي الذي استقطب اهتمامات الكثيرين من علماء علم النفس المعرفي مما قلص الاهتمام بالذكاء الاصطناعي التقليدي.

مدخل التجهيز الموزع الموازي:

The Parallel Distributed Processing Approach

في عام ١٩٨٦ نشر "جيمس ماكلياند" James McClelland و "دايفيد روميلهارت" David Rumelhart وطلابهما بجامعة كاليفورنيا كتاباً رائعاً يتكون من جزأين ضخمين أسمياه 'التجهيز الموزع الموازي' Parallel Distributed Processing، وقد راجعهما "بالمر" Plamer, 1987 حيث عبر عن انطباعه عن هذا المدخل الجديد بقوله: 'هذين الجزأين ربماي مثلان أهم ما نشر من كتب في مجال علم النفس المعرفي المعاصر'

ويقوم مدخل التجهيز الموزع الموازي على الافتراضات التالية:

أن العمليات المعرفية Cognitive Processes يمكن أن تكون مفهومة في إطار مفاهيم شبكات الترابطات Networks التي تتصل ببعضها البعض عبر وحدات من الأعصاب.

- أن مدخل التجهيز الموزع الموازي هو غالباً انعكاس لاتصال أطراف هذه الوحدات بحيث يمكن أن يكون الاسم البديل الارتباطية أو الوصلية Connectionism ومن الصعب أن نتناول هذه النظرية المحكمة أو هذا المدخل الجديد وتطبيقاته بصورة تفصيلية هنا في هذه الوحدة. لكننا يمكننا خلال هذا الجزء أن نتناول أصول هذا المدخل، ومبادئه الأساسية وردود فعل علماء علم النفس المعرفي تجاهه، وهذا لا يغني عن تناوله كنموذج من نماذج الذاكرة.

أصول مدخل التجهيز الموزع الموازي:

Origins of the PDP Approach

يرى بعض علماء النفس أن مدخل التجهيز الموزع الموازي هو اثر من آثار كتاب وليم جيمس William James, 1890 الشهير مبادئ علم النفس Principles of Psychology (Crovit, 1990) فمع التطورات التي لحقت بالتكنيكات البحثية خلال السبعينيات من هذا القرن أصبح علماء علم الأعصاب قادرين على اكتشاف المسارات اللحائية للجزء الخارجى الخلفى للمخ Cerebral Cortex, the Outer Layer الذى يعتبر أهم جزء مسئول عن العمليات المعرفية The Most Responsible for Cognitive Processes وأحد هذه الاكتشافات كانت انتشار وتشعب العديد من الوصلات العصبية عبر هذا الجزء (Mounicastle, 1979)، والحقيقة أن هذا النمط من الوصلات البيئية Interconnections قد أنتج العديد من شبكات الترابطات التفصيلية.

وبمعنى آخر فإن العمليات المعرفية لا يمكن أن تكون متمركزة فى منطقة فى نقطة محددة فى جزء معين من المخ، ومن ثم فإن النشاط العصبى لعملية معرفية معينة يبدو أن يغلب عليه أن يكون موزعاً Distributed أو منتشراً عبر جزء أو مساحة من المخ. فمثلاً لا يمكننا أن نحدد أن هناك جزءاً صغيراً فى مخك يختص بتخزين اسم أستاذ لك فى علم النفس المعرفى، وإنما تلك المعلومات موزعة عبر آلاف الألياف أو الخلايا العصبية فى منطقة المسارات اللحائية للمخ لديك. وهذا ما أدى إلى أن يكون مدخل التجهيز الموزع الموازي يصل إلى نموذج يمثل انعكاساً لأهم خصائص التكوين العصبى للمخ، وهى انتشار العديد من الوصلات العصبية البيئية وفقاً لطبيعة النشاط العصبى.

وفى نفس الوقت درس هؤلاء لنظريون خصائص المخ، وفى ضوء ذلك أصبحوا أقل حماساً لمدخل الذكاء الاصطناعى التقليدى أو الكلاسيكى، وأكثر حماساً وتأثراً وتأيداً لعلماء نفس تجهيز ومعالجة المعلومات (L. Upker, 1990)، ووفقاً لنماذج الذكاء الاصطناعى التقليدية كان ينظر إلى عمليات التجهيز على أنها سلسلة من العمليات المتتابعة أو المتعاقبة وأن أية خطوة ينبغى أن تتم قبل أن يستطيع لنظام الانتقال إلى الخطوة التالية فى السلسلة (McClelland, 1988) وهذه الخطوة الواحدة ربما تعوق

تتابع أو تعاقب سلسلة العمليات التي يمكن أن تمارسها عند حلّك لمشكلة طويلة أو متعددة الخطوات.

وفي هذه الحالة يصعب تفسير كيف يمكنك أن تكون تصور بصري أو عقلي لأبعاد المشكلة (Churchland & Churchland, 1990; Martindale, 1991) وعندما ننظر إلى التصور البصري أو العقلي تقوم الـ Ratina باستدخاله إلى لحائك المخي في صيغة تقترب من مليون إشارة أو علامة مميزة، بحيث يمكن إخضاعها جميعاً للمعالجة في ذات الوقت، ويعني آخر فإن العديد من الأنشطة المعرفية تبدو قائمة أو مستخدمة لتجهيز أو معالجة موازية Paralell Processing للعديد من الإشارات أو العلامات أو الاستشارات التي تحدث في نفس الوقت، وليس اعتماداً على التجهيز لمتتابع أو المتعاقب Serial Processing.

الخصائص الأساسية للتجهيز الموزع الموازي:

- يقوم مدخل لتجهيز الموزع الموازي على عدد من المبادئ الأساسية الهامة وهي:
 - ١- العديد من العمليات المعرفية تقوم على توازي المعالجات وليس على تتابع أو تسلسل المعالجات.
 - ٢- يقف النشاط العصبي خلف الفعل المعرفي المعين (فمثلاً تذكر كلمة معينة يكون موزعاً عبر منطقة عريضة نسبياً من القشرة المخية وليس متركزاً في نقطة محدودة الحجم أو المساحة).
 - ٣- إذا كانت المعلومات غير مكتملة أو حتى خاطئة فإنه يمكنك أن تظل مستخدماً لمعظم عملياتك المعرفية، فلنفرض أن صديقاً لك وصف أحد أساتذتك قائلاً: أنه متوسط الطول وأنه أستاذ متميزاً في علم النفس وله دور فعال في القسم وأنه من العناصر النشطة اجتماعياً وثقافياً. ولكنك وجدت أن هذه الخصائص تنطبق على أحد الأساتذة الآخرين فقلت أنه اعتقد أنك تقصد د. فلان في قسم التربية.
- ومعنى ذلك أن ذاكرتنا وعملياتنا المعرفية الأخرى شديدة المرونة وتستخدم الدلالات أو التلميحات عندما تكون المعلومات موضوع المعالجة غير دقيقة نسبياً أو جزئياً (Churchland & Churchland, 1990)

٤- بعض الدلالات أو التلميحات يكون أكثر تأثيراً أو فعالية من الآخر في مساعدتنا على إحلال أو وضع المعلومات في الذاكرة، فمثلاً إذا حاولت أن ترغب أو تستميل صديق لك للذهاب إلى حفلة أو مسرحية تشاهدناها سوياً فإن اسم المسرحية أو أسماء الممثلين النجوم فيها يكون مفيداً وفعالاً عن استخدام دلالات أو تلميحات تتعلق باسم المسرح أو السينما.

أن مدخل التجهيز الموزع الموازي يأخذ في اعتباره حساسية The Intricacy ومرونة Flexibility ودقة Accuracy الذاكرة الإنسانية، ومع ذلك فإن معظم خصائص مدخل التجهيز الموزع الموازي (PDP) تمثل الصورة البصرية التي تكونها حينئذ تنتظر فعلاً إلى ساعة.

ومن القضايا الأخرى المهمة التي تتعلق بالتمثيلات العقلية هي حاجتها إلى نوع من الخريطة المعرفية لهذه التمثيلات بحيث نتصورها كما نتصور خريطة لمباني الجامعة التي تنتمي لها، ويحدث ذلك عندما يخلد الإنسان للراحة ويتأمل ما يدور داخله من نشاط عقلي معرفي.

ردود الفعل تجاه مدخل التجهيز الموزع الموازي:

نظراً لأن مدخل التجهيز الموزع الموازي هو من المداخل الجديدة نسبياً فإنه لا يمكننا أن نقوم أو نقدر تأثيره طويلاً المدى، ومع ذلك فالعديد من علماء النفس المعرفي قد أبدوا تقديراً لمدخل التجهيز الموزع الموازي وأنه سوف يفتح تحولاً في المجال الذي يمثل الثورة المعرفية، وهو علم النفس المعرفي، ولذى حل محل المدخل السلوكي.

أن العديد من علماء النفس (Foder & Pylyshn, 1988; Pinker & Mchler, 1988) انبهروا بمدخل التجهيز الموزع الموازي، وقد طوروا نماذجاً في مجالات يبدو كل منها غير مرتبط بالآخر، مثل العمليات اللاشعورية (Kihlstrom, 1987) زلات اللسان (Dell, 1986) والنمو المعرفي للأطفال.

ومن خلال البحوث الإضافية يجب على علماء علم النفس المعرفي أن يكونوا قادرين على تحديد ما إذا كان مدخل التجهيز الموزع هو الأكثر ملائمة بالنسبة للمدى الواسع من المهارات التي تقف خلفها عملياتنا المعرفية؟ وربما تصل الدراسات والبحوث المعاصرة لإجابات أكثر إقناعاً حول هذا السؤال.

الفصل الرابع عشر

الإبداع

مقدمة:

ازداد اهتمام علماء النفس والتربية بالإبداع والمبدعين لارتباطه بتقدم الأمم وتطورها، فالتقدم العلمي لا يمكن تحقيقه دون تطوير القدرات الإبداعية عند الإنسان. فعلى كاهل المبدعين والمفكرين يقع عبء تطور المجتمعات.

والإبداع أسلوب من أساليب التفكير الموجه والهادف، يسعى الفرد من خلاله لاكتشاف علاقات جديدة أو يصل إلى حلول مبتكرة لمشكلاته، أو يخترع أو يبتكر مناهج جديدة أو طرقاً جديدة أو أجهزة جديدة أو ينتج صوراً فنية جميلة (عبد الرحمن العيسوي، ١٩٩٤).

ويؤكد كل من (فؤاد أبو حطب، ١٩٩٢)، و(خليل معوض، ١٩٩٤) أن التفكير الإبداعي هو تفكير تباعدي Divergent Thinking يتضمن القدرة على تعدد الاستجابات عندما يكون هناك مؤثر، بل يمكن القول أنه نوع من التفكير يملك الجديد والتأمل والاختراع، والابتكار، أو الإتيان بحل طريف، ولذا تعجز الاختبارات الذكاء التقليدية عن قياس القدرات الإبداعية، فقد شاع بالفعل الربط بين التفكير الإبداعي والتفكير التباعدي.

وهناك فرق بين نوعين من التفكير، التفكير التقاربي Convergent والتفكير التباعدي Divergent، حيث يدفعنا الأول إلى إجابة محددة عندما تعطى لنا وهو يقاس باختبارات الذكاء، في حين يدفعنا الثاني إلى رؤية علاقات جديدة بين الأشياء الملائمة لموقف معين.

قيمة التفكير الإبداعي وأهميته:

يُعد التفكير الإبداعي أحد الأشكال الراقية للنشاط الإنساني، فقد أصبح منذ الخمسينات مشكلة هامة من مشكلات البحث العلمي في عدد كبير من الدول، حيث إن التقدم العلمي لا يمكن تحقيقه بدون تطوير القدرات الإبداعية عند الإنسان، كما أن تطور الإنسانية وتقدمها مرهون بما يمكن أن يتوفر لها من قدرات إبداعية تمكنها دوماً أن تقدم مزيداً من الإبداعات أو الإسهامات التي تستطيع من خلالها مواجهة ما يعترضها من مشكلات ملحة يوماً بعد يوم ونحظة تلو الأخرى.

فالتفكير الإبداعي هو أحد وسائل التقدم الحضاري الراهن، وهو ذو أهمية في تقدم الإنسان المعاصر وعدته في مواجهة المشكلات الراهنة والتحديات المستقبلية، وهذا ما تظهره دراسة كل من: حليفورد (1985)، Guilford، وتورانس (1988)، Torrance، حيث تؤكد على أنه لا يوجد شيء يمكن أن يسهم في رفع مستوى رفاهية ونظور الإنسانية وتقدمها أكثر من رفع مستوى الأداء الإبداعي لدى الأمم والشعوب.

ويرى محمد عبد الرارق (1994) أن التفكير الإبداعي مسؤول عن الحضارات الراقية التي توصلت إليها البشرية على مر العصور، فإنتاج التقدم في مختلف الحضارات فيه إبداع، وإنتاج العصور القديمة فيه إبداع كذلك، فلو لا المبدعين وأفكارهم لظلت حياة بدائية حتى اليوم، وبالإضافة إلى ذلك فالإبداع تصاحبه راحة نفسية وينمي أذواق الناس ومشاعرهم، والفرد المبدع يقدم لنا إنتاجاً علمياً أو فنياً على مستوى عالٍ يسمو بأذواقنا، ويجعلنا نقف على الحياة ويسهم في إثرائها بالعمل الجاد.

وفي هذا الصدد تظهر دراسة كل من (Taylor and Francis 2008) التفكير الإبداعي وحل المشكلات يعتبر أحد أهم المهارات الأساسية التي يتم تنظيمها والتدريب عليها باعتبارها مهارات أساسية مطلوبة للعمل المهني في المستقبل.

كما أن إدخال تعليم التفكير الإبداعي إلى المدارس إلى جانب أهميته العلمية والتربوية فهو يرتبط بمسألة النمو والتقدم ومواجهة تحديات المستقبل في عالم أصبح قائده الفكر، ومن ثم فإن الحاجة إلى تعليم التفكير الإبداعي لتلاميذنا هي حاجة عظيمة.

وهناك عدة مبررات تدفع بنا إلى أن ننظر بجدية إلى مسألة إدخال تعليم التفكير الإبداعي إلى مدارسنا، ومن هذه المبررات:

١- انتقال الاهتمام من دراسة الشخص الذكي إلى الشخص المبدع والعوامل التي تسهم في إبداعيته، وأصبحت تربية العقول المفكرة وتنمية التفكير الإبداعي غاية مستهدفة على مستوى المجتمع والتربية بمؤسساتها المختلفة وهدف مهم على مستوى مراحل التعليم المختلفة داخل هذه المؤسسات.

٢ تحول الاهتمام إلى التعليم الإبداعي الذي يعتمد على تعلم التفكير وطرق مواجهة المشكلات وتقديم الحلول الإبداعية لها، اعتماداً على أن اكتساب المعرفة العلمية وحدها دون اكتساب المهارة في التفكير الإبداعي يعد أمراً ناقصاً، فالمعرفة لا تعنى وحدها عن التفكير ولا يمكن الاستفادة منها دون تفكير إبداعي يدعمها.

٣- أننا في مواجهة مستقبل متزايد التعقيد يحتاج إلى كثير من المهارات في اتخاذ الاختيارات وحل المشاكل والقيام بالمبادرات المختلفة.

وننق دراسة كل من (صفاء الأعسر، ١٩٩٩؛ وزين العابدين دورين، ٢٠٠٠؛ وعبدلحنى عثمان، ٢٠٠٠) على أهمية توجيه الانتباه إلى الموقف الذي يتخذه الأفراد نحو ما يعتبر خصالاً سلوكية مميزة للطفل المبدع، وبالتالي من حق الطفل أن يحصل على أفضل الفرص لينمو ويبدع.

فالدراسات في موضوع التفكير الإبداعي من شأنها أن تساعد في التعرف على المبدعين الذين ينبغي على المجتمع احاطتهم بالرعاية والاهتمام والنشجيع في المراحل المبكرة من حياتهم، فقد كشفت دراسة كل من (زين العابدين درويش، ٢٠٠٠؛ وكوثر كوحك، ٢٠٠٠؛ ومجدى عبد الكريم، ٢٠٠٠ب) عن المعايير المستخدمة في الكشف عن الأطفال المبدعين إلى جانب ضرورة استكشاف حدود وطبيعة الدور الذي يجب أن تنهض به مختلف المؤسسات العلمية والتربوية والإعلامية في المجتمع لزيادة الوعي بطرق اكتشاف ورعاية الأطفال المبدعين.

كما استخلص أرنولد كروبلي (٢٠٠٠) من خلال العديد من الدراسات المسابقة مدى أهمية تنمية الامكانيات الإبداعية حيث يرى أنها تفيد الفرد في تحقيق تعلم أفضل

وتحسين الصحة العقلية، كما أنها تقيد المجتمع كذلك، فالغاية من التفكير الإبداعي لا تكمن في تصميم الذات أو التحكم في البشر، وإنما في المساهمة في تأسيس الخير العام.

وأظهرت نتائج دراسة عفاف عويس (١٩٩٣) أن الاهتمام بإتاحة الفرص الكافية لإطلاق طاقات الخلق والإبداع لدى الأطفال يسهم في بناء الذات السوية للطفل لأن الكثير من السرعات العدوانية والرغبة في السيطرة أو الانسحاب من دائرة التفاعل الاجتماعي ينتج عن كبت حاجة الأطفال إلى التعبير الإبداعي، بل أن "تورانس" يذهب إلى أبعد من ذلك فيقول: إن ظاهرة التخلف والانصراف عن الدراسة وعدم الالتزام بنظام حبرات الدرس، يرجع إلى الكبت الحاد الطويل الأمد لطاقات الإبداع لدى الأطفال، ويؤكد "تورانس" أيضاً أن الحاجة إلى التفكير الإبداعي من الحاجات الأساسية التي لا تستقيم الصحة النفسية للأطفال بدون إشباعها، وأن قصور مناهج الدراسة عن إشباع هذه الحاجات وإدراجها ضمن أهدافها تقف خلف كثير من مشكلات الدراسة.

مفهوم التفكير الإبداعي:

يعد مفهوم التفكير الإبداعي من المفاهيم التي اختلف بشأنها العلماء والباحثون، ولذا فإنه لا يوجد مفهوم واحد محدد لهذا المصطلح، بل أن هناك مفاهيم عدة ارتبطت بمفكرين كل منهم له طريقته الخاصة للنظر إلى طبيعة الدراسة التي تتناول التفكير الإبداعي، فقد سارت الأبحاث في مجال التفكير الإبداعي على جبهة عريضة مليئة بالتشعب والتنوع، وعليه فقد تم حصر التعريفات المختلفة للتفكير الإبداعي في المداخل التالية:

- ١- العملية الإبداعية Creative Process.
- ٢- الإنتاج الإبداعي Creative Product.
- ٣- سمات الشخص المبدع Characteristics of Creative Person.

وفيما يلي توضيح لتلك التعاريف.

أ - تعريف التفكير الإبداعي على أساس العملية الإبداعية:

ينزع أصحاب هذا الاتجاه إلى تعريف التفكير الإبداعي عن طريق تعريف عملية الإبداع ذاتها، ولما كانت هذه العملية غير ظاهرة معقدة حيث تحرى داخل المخ والجهاز العصبي للإنسان، لذا فإن ما حاولوا تعريفها قد لجئوا في معظم الأحوال إلى محاولة تبسيطها بتقسيمها إلى مراحل.

وأشهر هذه التقسيمات وأقدمها هو تقسيم "جراهام والاس" G. Wallas الذى وصف العملية الإبداعية بأنها تتم فى مراحل متباعدة، تتولد خلالها الفكرة الجديدة من خلال أربع مراحل، هى (Albert, R. S, 1990):

- ١- مرحلة الإعداد Preparation التى تتضمن دراسة المشكلة بالإطلاع والتجربة والخبرة.
- ٢- مرحلة الكمون أو الاختبار Incubation التى تتضمن الاستيعاب لكل المعلومات والخبرات المكتسبة الملازمة أو هضمها أو تمثيلها عقلياً.
- ٣- مرحلة الإشراق أو الاستنصار Illumination التى تتضمن انبثاق شرارة الإبداع وهى اللحظة التى تنبثق فيها الفكرة الجديدة.
- ٤- مرحلة التحقق Verification وهى التى تتضمن الاختبار التجريبي للفكرة المبتكرة وتقييمها.

وتعد مرحلة الإعداد مرحلة مهمة؛ حيث يتاح فيها للمبدع أن يحصل على المعلومات والمهارات والخبرات التى تمكنه من تناول موضوع الإبداع، أو تحديد المشكلة، وقد تبين أن ذوى المستوى المرتفع فى الإبداع هم الذين يخصصون جزءاً كبيراً من الوقت الكلى للمرحلة الأولى الخاصة بتحليل المشكلة وفهم عناصرها قبل الشروع فى محاولة حلها على عكس ذوى المستوى الأولى فى الإبداع الذين منحوا وقتاً أقل لتلك الخطوة.

أما الكمون ربما يقود دون أن يظن الفرد إلى رموز جديدة أكثر فائدة مستمدة من البيئة كما يسمح لنمو التمثيل الذهني Ideation، فى حين يكون الفرد منغمساً فى نشاط آخر، وقد ظهر من إحدى التجارب أن أداء الفرد فى عمل سابق ربما يسهل

الاستبصار في عمل لاحق حتى ولو كان لا يظن إلى الارتباط بينهما (حلمى المليجي، ١٩٨٤).

في حين أن مرحلة الإشراق أو الاستبصار تتوهج فيها الفكرة وتظهر فجأة بشكل جلي ومترابط مع الأحداث التي تسبقها أو التي تكون مصاحبة لها، وعادة ما تكون هذه المرحلة مسبقة بسلسلة من الأفكار التي تم التعامل معها في المرحلة السابقة، وعلى الرغم من وجود جوانب لا شعورية لهذه العملية إلا أن لها جانباً شعورياً خافئاً، مما يجعلها تبدو غير واضحة المعالم في البداية، ويجعل الإنسان يعي بالعلاقات ولكن بشكل غير واضح، وبعيداً عن متناوله بشكل مباشر، ويعقب ذلك حدوث التجلي وانبثاق شرارة الإبداع.

ويرى بعض الباحثين أن العامل المهم في العملية الإبداعية وهو الإلهام الذي قد تسبقه فترة من التفكير والبحث عن الحل أو فترة من الهدوء والاسترخاء والسكون. وتأتي الفكرة المهمة فجأة، وفي وقت لا يكون المبدع منشغلاً بالتفكير فيها، وقد تأتي هذه الفكرة في أثناء الأحلام الليلية، وعلى هذا يرى بعض العلماء والباحثين أن التفكير الإبداعي هو تفكير حدسي، وأن المبدع قد لا يرى في لحظة التويز أو الإلهام حل هذه المشكلة فقط، ولكن بصيرته "تفتح" على مشاكل أخرى وحلول تتعلق بالمشكلة الأولى وتفجرها (عبد الرحمن العيسوي، ١٩٩١؛ عبد المنعم الحفني ١٩٩٥).

أما مرحلة التحقق فهي تشبه مرحلة الإعداد من حيث أنها واعية تماماً، وتخضع للقوانين والأسس والمبادئ المنطقية، مثلها في ذلك مثل مرحلة الإعداد، ويتم في هذه المرحلة تقييم واختبار الحلول أو الأفكار المنتجة، وإعادة فحص محتواها والنظر في مدى تمثيلها مع قوانين المنطق العقلي وصلاحياتها للعمل أو التنفيذ (رمضان القذافي، ٢٠٠٠).

وهناك من لا يعترف مطلقاً بوجود أي خطوات لعملية التفكير الإبداعي، فهو يرى أن خطوتي الإعداد والكمون هما خطوتان مبدئيتان لا تدخلان أصلاً في الإبداع ذاته لأن تجميع المعلومات وتهيئتها العقلي يحدث يومياً لمعظم الناس دون إنتاج أفكار مبدعة.

أما الخطوة الأخيرة، وهي التحقق فهي خطوة تعقب الخلق أو الإبداع وليس لها دور بالمرّة في الخلق ذاته، إذ أن الخطوات الثلاث السابقة ليس لها أهمية في عملية الخلق، ولكن خطوة الإشراف هي التي تعتبر بحق محور العملية الإبداعية، ويرى فوكس " أيضاً أن عملية التفكير الإبداعي لا تخرج عن كونها تغيير إنشائي Productive Thinking (خليل معوض، ١٩٩٥).

وهناك وجهة نظر أخرى تصنف عملية التفكير الإبداعي بأنها عملية شديدة التعقيد فيها التذكر والتفكير والتصور، وفيها الكثير من الدوافع، وتتضمن إصدار القرارات.

ب- تعريف التفكير الإبداعي على أساس الإنتاج الإبداعي Creative Product

وهناك بعض الآراء التي نظرت إلى لتفكير الإبداعي في إطار أكثر تحديداً، فقد ظهرت بعض التعريفات تحدد معنى التفكير الإبداعي في ضوء ما ينتج عنه من نتائج. يشير "ميد" Mead إلى أن التفكير الإبداعي هو "تلك العملية التي يقوم بها الفرد، والتي تؤدي إلى اختراع شيء جديد بالنسبة له" (عبد السلام عبد الغفار، ١٩٧٧).

فالإنتاج الإبداعي يمكن أن يكون مقبولا إذا وصل إليه الفرد لأول مرة، رغم وصول آخرين من قبل إلى إنتاج مشابه، فالجدة هنا بالنسبة للفرد ذاته (Torrance, 1988).

وينتمي لهذا النوع من التعريفات تعريف "كالفن تايلور" C. Taylor, 1965 الذي صنع خمسة مستويات للتفكير الإبداعي:

١- مستوى الإبداع التعبيري Expressive Creativity: وتتمثل في الرسوم التلقائية، وفي التعبير المستقل دون حاجة إلى مهارة أو أصالة أو نوعية الإنتاج.

٢- مستوى الإبداع الإنتاجي Productive Creativity: وفيه يتم تقييد النشاط الحر التلقائي وضبطه وتحسين أسلوب الأداء في ضوء قواعد معينة.

٣- مستوى الإبداع الاحترافي Inventive Creativity: وأهم ما يميز هذا المستوى الاختراع والاكتشاف اللذان يضمنان مرونة في إدراك علاقات جديدة وغير عادية بين مجموعات أجزاء كانت منفصلة من قبل.

٤- مستوى الإبداع الانشاقى Emergentive Creativity: ويمكن الاستدلال على هذا النوع من الإبداع بظهور نظرية جديدة أو قانون علمى تزدهر حوله مدرسة فكرية جديدة.

٥- مستوى 'الإبداع التجديدي Innovative Creativity: ويستدل على هذا النوع من الإبداع بقدرة الفرد على التطوير والتجديد الذى يتضمن استخدام المهارات التصويرية الفردية.

ويعتبر "كالفن تايلور" أن المستوى الأول أو الإبداع التعبيرى، وهو المستوى الذى يقابل مرحلة النمو الخاصة برياض الأطفال حيث إن كل الأطفال يستفيدون معظم جهودهم الإبداعية فى هذا المستوى، وقليل منهم هو الذى يرقى إلى المستوى الثانى (رجب الشافعى وأحمد طه، ١٩٩٢).

فطفل هذه المرحلة لن يكون قادراً على الاختراع كما هو الحال بالنسبة للكبار، إلا أن ذلك لا يمنع من أن ننظر إلى هذه المرحلة على أنها مرحلة من عمر الإنسان تشتمل على أهم مقومات التفكير الإبداعى، فالطفل تلقائى بطبيعته، والتلقائية فى التعبير تمامها تصل إلى الإبداع.

فالإبداع تعبير ذاتى تلقائى، والتعبيرية عند الأطفال هى خطوة نحو لتفكير الإبداعى بالمعنى الحقيقى، وعلى ذلك يجب أن ننظر إلى إبداع طفل رياض الأطفال من خلال تعبيراته بصورها المختلفة (التعبير الفنى - التعبير لقصى - التعبير الحركى - التعبير الموسيقى).

فى حين يوضح "سيد خير الله" (١٩٧٨) أن التفكير الإبداعى هو: قدرة الفرد على إنتاج يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية، والمرونة التلقائية، والأصالة، والنداعيات البعيدة، وذلك كاستجابة لمشكلة، أو موقف مثير. ويشير "محمد عدس" (١٩٩٦) إلى أن التفكير الإبداعى هو: "التفكير الذى نصل به إلى أفكار ونتائج جديدة لم يسبقنا إليها أحد، وقد يتوصل إليها الفرد المبدع بتفكير مستقل، وقد تكون نتاج مبدع آخر يعمل كلاً منهما مستقلاً عن رميله، وتتأى هذه الأفكار والنتائج لهما معاً، مع عدم وجود صلة

بينهما في عمل مشترك، كما أنه تفكير يسير نحو هدفه وبأسلوب غير منظم، ولا يمكن التنبؤ به، فهو لا يسير ضمن خطوات محددة، وهذا ما يميزه عن غيره.

إن هناك اتفاقاً بين العلماء في تحديد مفهوم التفكير الإبداعي في ضوء ما ينتج عنه من ناتج، فالتفكير الإبداعي من هذا المنظور هو إنتاج أشياء وأفكار جديدة فنياً أو أدبياً أو علمياً، كما يمكننا الحكم على الجودة بالنسبة للفرد ذاته، أو بالنسبة للمجتمع، وعلى ذلك فإن إبداع الطفل يكون جديداً بالنسبة إليه حتى ولو كان معروفاً للكبار، وهكذا يحدد التفكير الإبداعي في ضوء ما نتج عنه من ناتج.

ج- تعريف التفكير الإبداعي على أساس السمات الشخصية:

هناك بعض الآراء التي نظرت إلى الإبداع في ضوء السمات الشخصية التي يتميز بها الفرد المبدع، حيث يتسم الفرد المبدع بمجموعة من الخصائص الشخصية التي تميزه عن غيره من الأفراد العاديين، والتي تساعده في عمليات الإبداع المختلفة، لذا كان الاهتمام منذ البداية في مجال التفكير الإبداعي منصباً بصورة رئيسية على دراسة شخصية المبدع بهدف الوصول إلى فهم مدقق لطبيعة ظاهرة الإنتاج الإبداعي، وهذا يؤدي بالضرورة إلى تحسين الوسائل في التعرف على من لديهم القدرات الإبداعية والارتفاع بمستوى القدرة التنبؤية لهذه الوسائل، وفضلاً عن ذلك، قد تؤدي المعرفة بهذه الخصائص والسمات إلى تنظيم برامج تربوية وإرشادية من أجل تنميتها بين الأفراد.

وقد استنتج Dellas من دراسة عدد من الأشخاص المبدعين أن هناك تركيبة من السمات السيكولوجية تظهر متسقة مع القدرة على التفكير الإبداعي، وتشكل نمطاً متميزاً للشخصية الإبداعية تعتمد هذه التركيبة على اهتمامات ودوافع واتجاهات الشخص المبدع أكثر ما تعتمد على مستوى قدراته العقلية (عفاف عويس، ١٩٩٣).

كما يرى "ج Guilford (1965) أن التفكير الإبداعي يعتمد على الأصالة والمرونة والطلاقة والإحساس بالمشكلات.

ويؤكد "رمضان الفذافي" (٢٠٠٠) على حصول المبدعين على درجات مرتفعة في الاختبارات التي تقيس عوامل المرونة، والطلاقة والدينامية، ولصراحة والوضوح، وحب الاستطلاع، والاستقلال الذاتي، وإصدار الأحكام، والثقة بالنفس، والتحدى بروح المرح والدعابة.

ويقدم عبد المنعم الحفنى (١٩٩٥) تعريفاً في هذا المجال حيث يرى: أن الفرد المبدع يتميز بالطلاقة في التعبير، وطلاقة تعبيره تكون بحسب مجاله، فإن كان موسيقاراً فهي بالأنغام، وإن كان رساماً فبالألوان ولخطوط، وإن كان نحاساً فبالأوضاع، وإن كان رياضياً فبالأرقام والرموز، والمبدع الفنان يتميز بحس وجداني عالي، وفي كل الأحوال هو الذي يرى ويسمع ويفكر ويتصور كما لا يفعل الناس.

وقد وصف D. Perkins الشخصية المبدعة على أنها تشمل ست سمات سيكولوجية مترابطة، ولكنها أيضاً متميزة، مضيعة إلى ذلك أن الأفراد أو المبدعين قد لا يحوزون السمات الست كلها، إلا أنه كلما زاد نصيبهم منها كانوا أكثر إبداعاً وهي كالآتي (خليل وديع شكور، ١٩٩٤):

- ١- نزوع قوى إلى الجماليات الشخصية.
- ٢- القدرة العالية على اكتشاف المشكلات.
- ٣- الحراك العقلي، أى القدرة على التفكير بمنطق المتضادات والمتناقضات.
- ٤- الاستعداد للمخاطر من خلال البحث دوماً عن الإثارة.
- ٥- سمة الموضوعية إلى جانب البصيرة والالتزام.
- ٦- الحافر الداخلي (الدافع) أى القوة الكامنة وراء الإبداع.

وقد كشفت دراسة كل من (رشاد موسى ومحمود غندور، ١٩٩٠) عن الملامح الرئيسية لشخصية المبدع، فهو يتميز بالذكاء وأكثر ميلاً إلى السيطرة والمخاطرة، وأكثر حساسية وتحكماً في الإرادة، والميل إلى التحرر والاكتفاء الذاتي.

وهناك تعريفات تصف سمات شخصية المبدع Characteristics وسمات المجال Domain الذى يتم فيه الإبداع، وتوضح هذه التعريفات أن سمات شخصية المبدع

تتشابه مع سمات أخرى في المنطقة، فالتفكير الإبداعي من هذا المنظور ليس كأحد سمات أشخاص معينين أو منتجات بعينها، ولكن كتفاعل بين الشخص المبدع والبيئة، حيث ينتج الشخص بعض التوقعات في المعلومات التي يحصل عليها من الثقافة التي يعيشها، وقد ينتج هذا التنوع من المرونة الإدراكية والدافع أو تحريرة حياتية ملهمة غير مألوفة.

كما أن الفرد لا يبدع في فراغ Vacuum، ولكن يبدع من خلال منطقة، فالكاتب المسرحي يبدع من خلال النظام الرمزي، وعادات وتقاليد الثقافة، فالتفكير الإبداعي يتطلب معرفة أساسية في منطقة معينة.

ويذكر هذا الرأي 'هوارد جاردنر' H. Gardner (١٩٩٣) حيث يصف التفكير الإبداعي من خلال منظور تفاعلي Interactive Perspective يعرف أهمية التفاعل بين الأفراد والمناطق والمجالات، فهو يعرف الشخص المبدع بأنه شخص يقوم بحل المشكلات وينتج المنحاحات ويعرف أسئلة جديدة بصورة منتظمة في منطقة ما بطريقة تعتبر بالدرجة الأولى جديدة، ولكنها تقبل حتماً في إطار ثقافي معين.

وتأكيداً على ما سبق يتضح أنه لا يوجد مفهوم واحد محدد للتفكير الإبداعي فإن تنوع التعريفات قد يكون فيه من السعة والمرونة بحيث يجعل من تعريفات التفكير الإبداعي إبداعاً. ويؤكد ذلك أن كل تعريف شائع يركز على أحد جوانب التفكير الإبداعي دون سواه، إلا أن هناك عناصر مشتركة، على سبيل المثال:

التفكير الإبداعي عبارة عن إنتاج تعبيرات وأشياء وأفكار جديدة غير مألوفة، وإن كان لا يمنع أن يكون تكويناً جديداً لعناصر قديمة.

- بدون الأصالة والحدث لا يوجد إبداع.

التفكير الإبداعي نوع من طرق حل المشكلات.

- هناك سمات شخصية للفرد المبدع مثل: الطموح، حب الاستطلاع، الاكتشاف، الاختراع، المرونة، الأصالة، الطلاقة، التحلي بروح الدعابة والمروحة... إلخ.

وعلى ذلك يمكن القول: إن التفكير الإبداعي لا يمكن عزله وتجريده والنظر إليه بمنأى عن شخصية صاحبه، فهناك علاقة تفاعل بين الأفراد والمناطق والمجالات، فشخصية المندع تعتمد على مجموعة من المكونات والعوامل المتشابكة التي تحيط به منذ طفولته وحتى بلوغه، وكذلك على العوامل الجسمية والوراثية والظروف البيئية المحيطة به.

ولذلك يجب على المعلم أن يمتلك من المهارات والكفايات ما يمكنه من:

- ١- التعرف واكتشاف القدرات الإبداعية لدى طلابه.
 - ٢- تعليم الطلاب الحل الإبداعي لمشكلات.
 - ٣- إتاحة الفرص الملائمة للتعبير الحر التلقائي للأطفال في مجالات الأنشطة المختلفة (النشاط القصصي- الفن- اللغوي- الحركي- الموسيقى).
- في ضوء ما سبق نعرف إنشراح إبراهيم المشرفي (٢٠٠٥) التفكير الإبداعي للطفل بأنه: قدرة الطفل على التعبير الحر الذي يمكنه من اكتشاف المشكلات والمواقف، ومن إعادة صياغة الخبرة في أنماط جديدة عن طريق تقديم أكبر عدد ممكن من الاستجابات والأنشطة غير المألوفة، والتي تتميز بالمرونة والحدثة بالنسبة للطفل نفسه، ويعبر عنها بأي شكل من الأشكال والأساليب المختلفة منها التعبير القصصي، والتعبير الفني، التعبير الحركي، التعبير الموسيقي.

مكونات التفكير الإبداعي:

صنف "جيلفورد" Guilford مكونات لتفكير الإبداعي تحت ثلاث فئات حسب ترتيب حدوثها في عملية الإبداع على النحو التالي (نقلاً عن: محمود منسي، ١٩٩١: ٢٤١):

أولاً: مكونات تشير إلى منطقة القدرات المعرفية، وتشمل الإحساس بالمشكلات وإعادة التنظيم والتجديد.

ثانياً: مكونات تشير إلى منطقة القدرات الإنتاجية: وتشمل الطلاقة، والأصالة، والمرونة.

ثالثاً: مكونات تشير إلى منطقة القدرات التقييمية، وتشمل عوامل التقييم المختلفة.

وسوف نتناول بشئ من التفصيل المكونات الأساسية للتفكير الإبداعي على النحو التالي:

١ - الطلاقة Fluency

تلعب الطلاقة دوراً مهماً في معظم صور التفكير الإنساني وخاصة التفكير الإبداعي، ويرى سيد عثمان (١٩٧٨: ٢٣٤) تفصيل الطلاقة إلى جزئياتها، وتشتمل طلاقة الأشكال البصرية وتتصل بالتفكير الإبداعي في الفنون التشكيلية، وطلاقة الأشكال السمعية وتتصل بالموسيقى، وطلاقة الرموز وتتصل بالتأليف الأدبي في الشعر والسجع، وطلاقة المعاني والأفكار ولها علاقة وثيقة بالإبداع الأدبي والعلمي، وأخيراً الطلاقة العامة ولها علاقة بالمهنة والأعمال والبيع والإعلان والدعاية والخطابة والتدريس... إلخ.

ويقصد بها "القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات، أو الأفكار، أو المشكلات، أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها، وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات، أو خبرات، أو مفاهيم سبق تعلمها (فتحى حروان، ١٩٩٩: ٨٢).

وقد تم التوصل إلى عدة أنواع للطلاقة عن طريق التحليل العاملي للقدرات العقلية، وفيما يلي تفصيل لهذه الأنواع:

١- الطلاقة اللفظية Verbal Fluency

وهي "القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تتوافر فيها شروط معينة"، وتبدو على شكل قدرة على إنتاج أكبر عدد من الكلمات التي تحتوى على حروف معينة أو مجموعة من الحروف أو النهايات المتشابهة. وتلاحظ هذه القدرة على وجه الخصوص، لدى المبدعين في مجالات العلوم الإنسانية والفنون (خليل معوض، ١٩٩٥: ٥١)، مثل:

- اذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات على وزن (ولد).
- اذكر أكبر عدد ممكن من الحيوانات التي تبدأ بحرف (ب).
- اذكر أكبر عدد ممكن من الطيور التي تنتهي بحرف (ة)
- اذكر أكبر عدد ممكن من الأسماء التي تبدأ بحرف (أ)

ب- *الطلاقة الفكرية Associational Fluency*

وتشير إلى "القدرة على إنتاج أكبر عدد من التعبيرات التي تنتمي إلى نوع معين من الأفكار في زمن محدد". وتعد الطلاقة الفكرية من السمات عالية القيمة في مجالات الفنون والآداب، وتدل على القدرة في إنتاج الأفكار لمقابلة متطلبات معينة، ويتم اكتشاف عنها باستخدام اختبارات تتطلب من المفحوص القيام بنشاطات معينة" (رمضان القذافي، ٢٠٠٠: ٤٢-٤٣) مثل:

- تسمية أكبر عدد من الأشياء لصلابة ذات اللون الأبيض، والتي يمكن استخدامها كمادة للتغذية.
- ذكر الاستخدامات لممكة لإطار سيارة قديمة.
- ذكر عناوين مناسبة لبعض القصص التي يتم حكايتها.

ج- *الطلاقة التعبيرية Expressional Fluency*

وتعني "القدرة على التفكير السريع في الكلمات المتصلة الملائمة". (خليل معوض، ١٩٩٥: ٥١)، ويمكن التعرف على هذا العامل عن طريق الاختبارات التي تتطلب من المفحوص إنتاج تعبيرات أو جمل تستدعي وضع الكلمات بشكل معين أو في نسق معين لمقابلة متطلبات عملية تكوين الجمل أو التعبيرات (رمضان القذافي، ٢٠٠٠: ٤٣).

ومن أمثلة ذلك تكليف الطفل بأر (على لبن، ١٩٩٦: ١٥٦-١٥٧):

- يلعب بالكلمات صوتاً أو جرساً، وأن يفسر معانيها رسماً أو لفظاً أو تقليداً.
- ينهي قصة غير نهايتها المعهودة.
- يغير من شخصيات أو حوادث القصة بشكل مناسب.

يؤلف قصة من خياله.

يقلد أصوات وتعايير شخصيات القصة أو يرسمها.

- يمثل أحداث القصة.

يبني مجسمات، أو يصمم أشكالاً من مواد جديدة.

- يبني مكعبات ويستخدمها لعمليات متعددة.

يقلد شخصيات البيئة، مستخدماً الحوار والأدوات والملابس.

د- الطلاقة الارتباطية Associational Fluency

وهي "القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الوحدات الأولية ذات خصائص معينة مثل: علاقة تشابه، تضاد، وهو عامل يتطلب إنتاج أفكار جديدة في موقف يتطلب أقل قدر من التحكم، ولا يكون لنوع الاستجابة أهمية، وإنما تكون الأهمية في عدد الاستجابات التي يصدرها المفحوص في زمن محدد" (خليل معوض، ١٩٩٥: ٥١).

ومن أمثلة ذلك تكليف الطفل بأن:

- يسمى الأشياء التي تؤكل وشكلها دائرياً.

يعيد ترتيب بعض الصور ليكون شكل آخر.

- يذكر علاقة التشابه بين العصفورة والنعامة.

- يذكر علاقة التضاد بين الإنسان والكمبيوتر.

ومما سبق يمكننا تحديد مفهوم الطلاقة للطفل بأنها "القدرة على التعبير القصصي، والتعبير الفني، والتعبير الحركي، والتعبير الموسيقي، بأكبر عدد ممكن من الاستجابة في زمن محدد".

٢- المرونة Flexibility

يرى محمود منسى (١٩٩١: ٢٤١) أن المرونة هي: "القدرة على تغيير الحالة العقلية بتغيير الموقف". والمرونة عكس التصلب العقلي الذي يتجه لشخص بمقتضاه إلى تبني أنماط فكرية محددة يواجه بها المواقف المتنوعة.

كما يفصد بها زيادة عدد فئات ما تم إنتاجه، والفئة هي مجموعة أشياء ذات خاصية واحدة، فمثلاً إذا طلبنا من أحد الأطفال عمل صور متعددة من كل خطين متوازيين، فنجده مثلاً يعمل نخلة ووردة وشباك وباب وقلم رصاص وغير ذلك، وعند تقسيم هذه الصور إلى فئات نجد أن النخلة والوردة تعتبر من فئة النباتات، والشباك والشباك من فئة المعمار، والقلم من فئة الأدوات الكتابية، وهنا نلاحظ أن القدرة على الطلاقة سجلت (٥) وحدات، والقدرة على المرونة سجلت (٣) فئات. وكلما زادت القدرة على تنويع الفئات زادت القدرة على المرونة، وهو ما يجب تنبيه الأطفال إليه، وتشجيعهم على تنويع وتغيير خططهم وأفكارهم كلما واجهوا شيئاً جديداً (على لبن، ١٩٩٦: ٧٥).

ويمكن التعبير عن المرونة في شكلين:

أ- المرونة التلقائية *Spontaneous Flexibility*

وهي قدرة تعمل على إنتاج أكبر عدد من الأفكار بحرية وتلقائية، بعيداً عن وسائل الضغط أو التوجيه أو الإلحاح أو القصور الذاتي، ويتطلب الاختبار الذي يقيس هذه القدرة من المفحوص أن يتجول بكل حرية في اتجاهات متشعبة، فعندما يطلب منه ذكر الاستخدامات الممكنة لقطعة من الحجر، على سبيل المثال، نجده ينتقل من استخدامها في أعمال البناء إلى استخدامها في الموازين، واستخدامها كثقل لحفظ الأوراق من التطاير، واستخدامها للرمي في اتجاه بعض الأهداف، واستخدامها كمطرقة، وكمسحوق... إلخ. ولذا، عادة ما يتوقف ذو التفكير الجامد أو المحدد عند حد استخدامها لغرض واحد أو غرضين على أكثر تقدير، بينما نجد المبدعون لديهم عشرات الاستخدامات لقطعة الحجر.

ب- المرونة التكيفية *Adaptive Flexibility*

وتشير إلى القدرة على تغيير أسلوب التفكير والاتجاه الذهني بسرعة لمواجهة المواقف الجديدة والمشكلات المتغيرة، وتسهم هذه القدرة في توفير العديد من الحلول الممكنة للمشاكل بشكل جديد أو إبداعى بعيداً عن النمطية والتقليدية، ويمكن التعرف على مدى تمتع الشخص بهذه القدرة عن طريق الاختبارات التي تقدم

للمفحوص مشكلة ما، ثم تطلب منه إيجاد حلول متنوعة لها، رغم توفر بعض لحلول التقليدية المعروفة للمشكلة، إلا أنها تعتبر مرفوضة، لأن ما هو مطلوب في مثل هذه المواقف هو التنوع.

والأمثلة التالية توضح ذلك:

لديك ثمانية مربعات مكونة من أعواد كبريت، والمطلوب منك إزالة أربعة أعواد من أجل تخفيض عدد المربعات إلى خمسة فقط.

لديك أربعة مربعات مكونة من عيدان الكبريت، والمطلوب تحويل عودين فقط للحصول على مربعين فقط.

ويلاحظ هنا أن الاهتمام ينصب على تنوع الأفكار أو الاستجابات، بينما يتركز الاهتمام بالنسبة للطلاقة على الكم دون الكيف والتنوع، وتقاس درجة المرونة "بعدد الأفكار البديلة أو المواقف والاستخدامات المختلفة أو الاستجابات أو المداخل التي ينتجها الفرد في زمن محدد لموقف معين أو مشكلة" (سميرة عطية، ١٩٩٥: ١٩٣).

ومما سبق، يمكن تحديد مفهوم المرونة للطفل بأنها "القدرة على التعبير القصصى، والتعبير الفني، والتعبير الحركي، والتعبير الموسيقي، بأكثر عدد ممكن من الاستجابات المتنوعة".

٣- الأصالة Originality

تعد الأصالة من أكثر الخصائص ارتباطاً بالتفكير الإبداعي، والأصالة هنا بمعنى الجودة والتفرد" (فتحى جروان، ١٩٩٩: ٨٤). وهي العامل المشترك بين معظم التعريفات التي تركز على النواتج الإبداعية كمحك للحكم على مستوى التفكير الإبداعي.

وتشير الأصالة إلى "القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات غير العادية، غير المباشرة أو الأفكار غير الشائعة والطريفة، وذلك بسرعة كبيرة، ويشترط أن تكون مقبولة ومناسبة للهدف، مع اتصافها بالجدة والطرافة" (ابنسام السحماوى، ١٩٩٨: ١٩٦).

وللحكم على عمل ما بأنه جديد أو أصيل لابد أن يكون الحكم عليه من خلال نسبته إلى مجال معين أو إطار مرجعي، فالطفل الذي يأتي بسلوك غير مسبوق قد يكون مبدعاً بالنسبة لزملائه الأطفال ولكنه ليس بالمبدع إذ قيس عمله إلى أعمال الكبار، وكذلك فإن ما قد يظنه شخص ما في مجتمع جديداً وأصيلاً قد لا يكون كذلك في مجتمع آخر (عبد المنعم الحفني، ١٩٩٥: ٢٥).

فمعايير الملائمة الخاصة بالكبار لا تتناسب بصورة عامة مع معايير الأطفال، ويمكن اعتبار جهود الأطفال ملائمة إذا كانت ذات معنى وهدف أو تؤدي لإيصال فكرة بطريقة ما، وإذا استطاع الأطفال أن يشرحوا فكرة ما أو عملوا على حل مشكلة فإننا يمكن أن نعتبر جهودهم ملائمة، وإذا استطاعوا عمل هذا بطريقة خلاقة وجديدة على الأقل بالنسبة لهم فإننا نستطيع اعتبار جهودهم إبداعية (Starko, A., 1995: 6).

كذلك يجب التفريق بين الأصالة والطلاقة، ففي حالة طلب تقديم فكرة غير مطروحة أو مألوفة، فإن تلك يدل على الأصالة، أما إذا كانت الفكرة في عداد الأفكار المعروفة، فتعتبر نوعاً من أنواع الطلاقة الفكرية (رمضان القذافي، ٢٠٠٠: ٤٨-٤٩).

وفيما يلي أمثلة عن الأصالة:

أذكر النتائج التي يمكن توقعها لو تم اكتشاف طريقة تجعل الإنسان يستعني عن الطعام.

أذكر النتائج التي يمكن توقعها لو أمطرت السماء شيكولاته.

- استخدام بعض الأشياء المألوفة، أو بعض أجزائها بطريقة جديدة، مثل: "أى الأشياء التالية أو بعض أجزائها يمكن تحويله واستخدامه كإبرة خياطة: قلم رصاص - حذاء - سمكة - زهرة - نبات الصبار"

تصويب الكرة في السلة بطريقة جديدة.

- التحرك من مكان لآخر بطريقة غير تقليدية.

- التعبير بالرسم عن شكل الحياة على سطح القمر بطريقة جديدة لم يفكر فيها أحد من قبل.

- التعبير الصوتي عن أصوات حيوانات بطريقة جديدة غير تقليدية.

وتقاس درجة الأصالة "بمدى قدرة المفحوص على ذكر إجابات غير شائعة عن الجماعة التي ينتمى إليها، وكلما قل التكرار الإحصائي لأى فكرة رادت درجة أصالتها، والعكس صحيح بمعنى أنه كلما زاد التكرار الإحصائي لفكرة قلست درجة أصالة الفرد" (سيد خير الله، ١٩٨١: ١٣٣).

وعلى هذا الأساس يمكن تعريف الأصالة بالنسبة للطفل بأنها: "القدرة على التعبير القصصى، والتعبير الفنى، والتعبير الحركى، والتعبير الموسيقى. بأكبر عدد ممكن من الاستجابات فى صورة جديدة غير مألوقة"

النظريات التى تفسر التفكير الإبداعي:

هناك نظريات عديدة اتبعتها بعض المفكرين للنظر إلى عملية التفكير الإبداعي، ومن أهم هذه النظريات: التحليلية، الارتباطية، الجشتالتية، الإنسانية، العاملة. وفيما يلي عرض لتلك النظريات.

أ- نظرية التحليل النفسى:

يرى "فرويد" Freud أن الإبداع ينشأ نتيجة صراع نفسى فى بداية حياة الفرد (كحيلة دفاعية) لمواجهة الطاقة اللبديدية التى لا يقبل المجتمع التعبير عنها. وفى الإبداع يبتعد المبدع عن الواقع ليعيش فى حياة وهمية، ويكون الإبداع استمراراً للعب الإيهامى الذى بدأه المبدع عندما كان طفلاً صغيراً. (نقلًا عن: خليل سكور، ١٩٩٤: ١٦٢؛ سناء حجازى، ٢٠٠١: ٢٦) وربط فرويد الإبداع وغيره من السلوكيات الأخرى مع مجموعة الدوافع التى يحركها اللاشعور. فإذا لم يستطع الفرد أن يعبر بحرية عن رغباته، فإن تلك الرغبات يجب أن تتطلق بطرق أخرى، أو يتم تعويضها. فالإبداع طبعاً له يمثل شكل صحى من أشكال التعويض Sublimation، وذلك باستخدام الدوافع اللاشعورية التى يتم إشباعها فى أهداف إنتاجية (Schultz and Schultz, 2009).

إن ظهور الأفكار الإبداعية سواء كانت فنية تشكيلية أو موسيقية، أو أدبية، أو فى شكل إنتاج على مبتكر، قد يتطلب من الشخص إعادة تشكيل تخيلاته بشكل واقعى

جديد، ويؤدي الإغلاء أو الإبدال بهذا المسلك الجديد إلى ظهور العمليات العقلية العلمية والفنية، والنشاطات الفكرية، مما يسمح لأصحابها بأن يلعبوا دوراً هاماً مع مسرح الحياة المدنية.

ويميز يونج "Yong بين نوعين من اللاشعور، أحدهما شخصي، وهو ما تكلم عنه "فرويد"؛ والآخر جمعي، ينتقل بالوراثة إلى الشخص حاملاً خبرات الأسلاف وراثتهم، وهذا اللاشعور الجمعي عند "يونغ" هو مصدر الإبداع.

أما كريس "Kris ترى أن الأفراد المبدعين قادرين على إعادة خلق حالة عقلية تشبه عقلية الطفولة، تكون فيها الأفكار اللاشعورية Unconscious Ideas أسهل توصلًا للعقل الواعي Conscious. في حين أكد "جونج" Jung وهو أحد مساعدي وأتباع "فرويد" على أهمية التجربة الشخصية واللاشعورية في وضع إطار الإنتاج الإبداعي، وقد عرف المبدع بأنه الشخص القادر على الانغماس في اللاشعور الجمعي. (نقلًا عن: Starko, A., 1995, 31-33).

مما سبق نجد أن مفهوم الإبداع في ضوء نظرية التحليل النفسي يؤكد على الدور الذي تقوم به محتويات ودوافع تقع خارج مجال وعي الفرد ودرايته في لعملية الإبداعية، وهذا يعد تفسيراً مبالغ فيه ويفتقر للمنطقية.

ب- النظرية الارتباطية:

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن العملية الإبداعية تتمثل في القدرة على تكوين عناصر ارتباطية بطريقة تركيبية جديدة أو مبتكرة، من أجل مقابلة متطلبات معينة، ومن أجل تحقيق فائدة ما متوقعة، وتعرف نظرية الارتباطية عملية الإبداع على أنها: "تجميع العناصر المترابطة في تشكيلات معينة لمقابلة الحاجات، أو لتحقيق بعض الفائدة، وكلما كانت عناصر التشكيلة الجديدة متنافرة وغير متجانسة ازداد مستوى القدرة على التفكير الإبداعي" (حسن عيسى، ١٩٩٤: ١٦٦).

ويعتقد "ميدنيك" Mednick أن العملية الإبداعية تتأثر بعدة عوامل، منها: (نقلًا

عن: Starko, A , 1995, 95)

- أن يحصل الأفراد على العناصر الذين هم في حاجة إليها من بينهم.
- أن يحصل الأفراد على شبكة معقدة من الارتباطات مع المثيرات؛ فالأفراد الذين حصلوا على تجارب مع مثير متفق عليه في إطار مألوف هم أقل الأفراد القادرين على عمل ارتباطات بعيدة مع المثيرات، لأن أنماط الاستجابة لديهم تصبح معروفة.

كما أن هناك ثلاثة أساليب لكيفية حدوث هذه الارتباطات (نقلاً عن: سناء حجازي، ٢٠٠١: ٢٨-٢٩) وهي:

- المصادقة: وذلك عندما تستثار العناصر الارتباطية مقترنة مع بعضها البعض بواسطة مثيرات بيئية تحدث مصادفةً، فتظهر ارتباطات جديدة بين عناصر لم يسبق لها أن ارتبطت من قبل. ومن أمثلة ذلك اكتشاف أشعة أكس، البنسلين، قاعدة أرشמידس.
- التشابه: ومعناها أنه قد تستثار العناصر الارتباطية مقترنة مع بعضها البعض نتيجة للتشابه بين هذه العناصر أو بين المثيرات التي تستثيرها. ويبدو هذا الأسلوب في مجال الكتابة الإبداعية، والشعر، والتأليف، الموسيقى، والرسم، حيث يعتمد على التشابه بين الوحدات المكونة للإنتاج، كالألفاظ مثلاً، ويمكن إرجاع حدوث الاقتران بين هذه العناصر إلى "تعميم المثير".
- الوسيط: قد تستثار العناصر الارتباطية المطلوبة مقترنة بعضها البعض زمنياً عن طريق توسط عناصر أخرى مألوفة، وهذا شائع في الميادين التي تعتمد على استخدام الرموز، مثل: الرياضيات، والكيمياء... إلخ.

بينما يرى "سكينر" Skinner أن أفعال الأفراد يقررها تاريخ التعزيزات، فإن تلمي الأفعال نتائج مبهجة فإنها تتكرر، أما إذا كانت النتائج غير سارة فإن الشخص لن يحاول مثل هذه الأفعال مرة أخرى. وقد وضع افتراضاً لو أن شخص آخر مر بخبرات حياة شكسبير Shakespeare لن يكون له خيار إلا أن ينتج نفس مسرحياته (نقلاً عن: Starko, A, 1995: 35).

ولخيصاً لما سبق يتضح أن النظرية الارتباطية تؤكد على تكوين ارتباطات بين المثير والاستجابة، وعلى أهمية التعزيز في حدوث وتقوية الارتباطات، وبالتالي وفقاً

لهذه النظرية فإنه يمكن تنمية لتفكير الإبداعى من خلال التعزيزات، فأصحاب هذه النظرية يروا أن الطفل قد يصل إلى استجابات مبدعة بالارتباط مع نوع التعزيز الذى يعزز به السلوك.

ولكننا نجد أن هذه النظرية أسقطت من اعتبارها الفرد كعنصر مهم فى العملية الإبداعية. فهي جعلت الإنسان على مستوى الآلة لتي يستجيب آلياً للمثير، وتدفعها محركات فيسيولوجية مجردة من التلقائية والإبداع والحيوية، وبالتالي ظهرت بمظهر سلبى غير فعال.

ج- النظرية الجشططية:

تُفسر وجهة نظر الجشططت فى قضية الإبداع من خلال المجال الإدراكى للشخص المدع، وتصف حدوث عملية التفكير الإبداعى على النحو التالى:

فى البداية يبرز جزء هام من المجال، بحيث يصبح هو المركز، ودون أن يبدو منفصلاً عن باقى المجال، فعندما يكون جزء من المجال البصرى مختلفاً فى اللون أو الظل فإنه يبدو فى هذه الحالة كشكل، بينما يبدو ما سواه أرضية، ويتبع ذلك رؤية المجال وإدراكه بشكل بنائى أعمق، مما يؤدي إلى إدخال تعديلات وإحداث تغييرات فى المعنى الوظيفى. إن الإبداع حسب وجهة نظر الجشططت يتمثل فى القدرة على النظر إلى مكونات المجال، وإدراك العلاقات التى لا يمكن تمييزها بالنظرة العابرة، ثم حدوث الانسحاب الذى يأتى فجأة كحل للمشكلة (رمضان القذافى، ٢٠٠٠: ٨٧).

وقد قامت هذه النظرية على يد "فرتهامر" Wertheimer الذى يرى أن التفكير الإبداعى يبدأ عادة مع مشكلة ما، وعند صياغة المشكلة والحل ينبغى أن يؤخذ بعين الاعتبار (نقلاً عن: هناء عبد العزيز، ١٩٩٧: ٣٨).

د- النظرية الإنسانية:

وصف "ماسلو" Maslow الإبداع بالسمات الأساسية الكامنة فى الطبيعة الإنسانية، وهى قدرة تمنح لكل أو معظم البشر منذ ميلادهم، بشرط أن يكون المجتمع حراً خالياً من الصغوط وعوامل الإحباط، وقد حدد نوعين من الإبداع على النحو التالى:

- القدرة الإبداعية الخاصة، وتعتمد على الموهبة والعمل الجاد المتواصل.
- إبداع التحقيق الذاتي، أو الإبداع كأسلوب لتحقيق الفرد لذاته.

فيرى "ماسلو" أن القدرة على التعبير عن الأفكار دون نقد ذاتي هو شيء ضروري لإبداع التحقيق الذاتي، وهذه القدرة توازي الإبداع التلقائي السعيد الذي يقوم به الأطفال (Hjelle and Ziegler, (1996).

ويرى "روجرز" Rogers أن الإبداع هو نتاج النمو الإنساني الصحي، وأول السمات المميزة للإبداع التي عرفها "رجرز" هي: التفتح للتجربة. فالأفراد المبدعين أحرار من وسائل الدفاع النفسية التي قد تمنعهم من اكتساب الخبرات من بيئتهم، بينما السمة الثانية هي التركيز الداخلي على التقويم، وهو الاعتماد على الحكم لشخصي وخاصة في النظر للمنتجات الإبداعية. والسمة الثالثة هي القدرة على اللهو بالعناصر والمفاهيم، حيث إن الأفراد المبدعين كما يذكر "روجرز" يجب أن يكونوا قادرين على اللعب بالأفكار وتخيل التراكيب الممكنة، وتقدير الافتراضات (Stagner, R., 1995: 37).

وبالنظر إلى اتجاه أصحاب هذه النظرية نجد أن المذهب الإنساني يختلف عن المرسنين السابقين، فقد رفضت هذه النظرية آراء النظرية (السلوكية، الجشطتية) في تفسير نشاط الإنسان، وركزت على الطبيعة الإنسانية، حيث يشق الدافع الإبداعي من الصحة النفسية السليمة والجوهرية للإنسان، فالإبداع يمثل محصلة التطور العقلي الكامل.

هـ- النظرية العاملية:

وتمثل آراء ووجهة نظر "جيفورد" Guilford أهم النقاط التي جاءت بها النظرية العاملية في مجال التفكير الإبداعي، حيث يرى أن التفكير الإبداعي في صحيحه تفكير تباعدي، والعكس غير صحيح. أي التفكير التباعدي ليس بالضرورة تفكيراً إبداعياً، ومعنى هذا أن الطلاقة، والمروية، والأصالة، كعمليات تباعدية تلعب دوراً رئيسياً في التفكير الإبداعي. ويفصد بالطلاقة إصدار تيار من الاستجابات المرتبطة، وتحدد كمياً

فى ضوء هذه الاستجابات أو سرعة صدورها. وتتحدد المرونة كئفياً وتعمد على تنوع هذه الاستجابات. أما الأصالة فتتحدد كئفياً أيضاً فى سوء ندرة الاستجابات، أو عدم سئو عها، و عدم مألوفيتها. (آمال صادق، وفؤاد أبو حطب، ١٩٩٤).

وينصور "جلفورد" أن هناك فرقاً بين الإبداع والإنتاج الإبداعى، فقد يتصف الفرد بصفات المبدعين، غير أنه لا يقدم إنتاجاً إبداعياً، وقد يقدم الإنتاج الإبداعى إذا توافرت لديه الظروف البيئية. (نقلاً عن: سناء حجازى، ٢٠٠١: ٣٥). ويوضح "جلفورد" أن ما يسميه الاتساق يلعب دوراً هاماً فى تفكير المبدع، فالإبداع فى الرياضيات يبدأ بخطئة، وفى الموسيقى بفكرة أساسية، وفى الشعر والقصة والرواية بهيكل عام، وفى الرسم بموضوع، وكذلك يهتم "جلفورد" أيضاً بما يسميه التحويلات.

ويفصد بالتحويلات Transformation "التغيرات أو التعديلات التى تطرأ على المعلومات، سواء من حيث الشكل، أو التركيب، أو الخصائص، أو المعنى، أو الدور، أو الاستخدام. ومن أشهر صور التحويل فى المحتوى الشكلى التغيير الكمى، أو الكئفى فى لموضوع، أو الحركة. أما لتحويل فى المحتوى الرمضى فيتمثل فى الرياضيات فى حل المعادلات الجبرية. أما التحويل فى المحتوى اللغوى (محتوى المعانى) فيتمثل فى التحليل على المعنى، أو الدلالة، أو الاستخدام، أما التحويل السلوكى فيتمثل فى تغيير السلوك، أو الحالة المزاجية، أو الاتجاهات. أى أن التحويلات نوع من التغيرات للمعلومات الجديدة أو إعادة تأويلها" (عبد الكريم الخليفة، وعفاف اللبابى، ١٩٩٧: ١٤٦).

كما يؤكد "جلفورد" على طبيعة العلاقة بين حل المشكلات والتفكير الإبداعى، فىرى أن هذين المظهرين يشكلان وحدة لما بينهما من خصائص مشتركة؛ وحيث يكون هناك إبداع، فإنه يعنى حلاً جديداً لمشكلة ما، على أن يتضمن هذا الحل بطبيعة الحال درجة معينة من الجودة.

وتأسيساً لما سبق تعتبر مجهودات "جلفورد" فى مجال الإبداع أكثر شمولاً بالنسبة لباقى النظريات الأخرى. فقد أسهمت تلك النظرية فى اتساع نطاق البحث فى مجال التفكير الإبداعى، خاصة لدى التلاميذ الذين لا يقدمون إنتاجاً إبداعياً، إلى جانب أن

الاختبارات التي قدمها تعد من المقاييس الأساسية في هذا المجال، فقد صاغ "تورانس" وزملاؤه على نسقها اختباراتهم في الابداع، ولكن قد أخذ على تلك النظرية أنها توقفت عند العوامل العقلية للإبداع.

المخ الإنساني وإمكانية التفكير الإبداعي:

اتجه العلماء اتجاهات شتى في دراستهم للتفكير الإبداعي، وقد قادهم البحث إلى دراسة العلاقة القائمة بين صفى المخ الكرويين والتفكير الإبداعي، وكذلك تفحص موجات ألفا Alpha Waves التي ينتجها المخ. ودراسة العلاقة بينها وبين عمليات التفكير الإبداعي. وهذا الأمر يشكل تحدياً للمجتمع الإنساني الجديد في عصر الانفجار المعرفي، ويحمل للمسؤولين عن التربية والتعليم مسئوليات حادة، وذلك في محاولة كشف الكثير عن كيمياء المخ، وفهم درجة تعقيده؛ بدءاً من القدرة على التذكر، إلى التخيل، والتعلم، والانفعال، والشعور؛ وذلك من أجل إطلاق أقصى إمكانات العقل البشري للتفاعل مع البيئة والحياة.

إن المخ البشري ليس مجرد جهاز عضوي، كما كان يظن في السابق، فقد أكدت العديد من الدراسات الحديثة في مجال تكوين المخ ونشاطه وعلاقته بالتعلم أن الاهتمام بتكوين عقل الطفل، والعمل على تطويره في مرحلة الطفولة المبكرة أمر لا بدائيه أهمية في تنشئة الطفل العقلية، حيث تؤثر الخبرات التي يتعرض لها لطفل في السنوات الأولى من حياته تأثيراً بالغ الأهمية على معمار المخ، وعلى أدائه طوال الحياة (Sousa, 2008).

فقد اهتم العلماء بدراسة حجم المخ وأثره على النشاط العقلي بهدف التوصل إلى طاقة العقل الإنساني، وإمكاناته سواء بالنسبة للراشدين، أو بالنسبة للأطفال، وقد وجد أن المخ الإنساني يتكون من حوالى بليون ١٧ خلية عصبية، وأن كل خلية من هذه الخلايا تتكون من جسم وعدة أذرع، وتخرج من كل نراع زوائد تتصل ببعضها البعض، وتعتبر الوصلات والممرات التي تتكون محوراً للنشاط العقلي. وقد حسبت عدد الروائد والوصلات التي يمكن أن تتكون في المخ العادي فوجد أنها من الضخامة بحيث يصعب تصورهما، وقد حددت عددها بوضع رقم (١) واحد بحجم الآلة الكاتبة

لعادية، ثم وضع أصفاراً أمامه طولها عشرة ملايين كيلو متر، وهو رقم يفوق أى تصور، ولكنه يعبر عن الطاقة العقلية للإنسان. (نجيب إبراهيم، ٢٠٠٠: ٧٣-٧٤)

ويتركب المخ من نصفين كرويين متساويين فى التركيب، وأن أحد نصفي المخ عادة ما يتولى توجيه السلوك، ويسمى بالنصف المسيطر، ففي حالة استخدام اليد اليمنى من قبل أحد الأشخاص، يتولى نصف المخ الأيسر لديه السيطرة على السلوك. أما فى حالة استخدام اليد اليسرى، فإن نصف المخ الأيمن هو الذى يتولى السيطرة وتوجيه السلوك، وإن لنصف المخ غير المسيطر وظيفة كانت مجهولة بسبب غموض المخ ونقص المعلومات المتوفرة لدينا عن طبيعة وظائفه، وإن العلماء قد توصلوا إلى وظيفة نصف المخ غير المسيطر من دراسة سير بعض العظماء والمخترعين (Fogarty, 2008)، ويشير تاريخ هؤلاء العباقرة إلى أنهم كانوا يفكرون مثل غيرهم بطريقة عقلية منظمة، ويعبرون عن أفكارهم بالكلمات المقروءة كما هى العادة، وذلك فى الأحوال العادية. أما فى حالاتهم الإبداعية فقد كان "أينشتاين" على سبيل المثال يسترخى ويترك عقله يتجول، وفى هذه الحالة فقد كان يمكنه التفكير فى الرموز والمفاهيم بأساليب غير لفظية، وغير منطقية أيضاً.

إن وجود نصفين كرويين للمخ أمر معروف منذ زمن طويل نسبياً، ولكن الذى لم يعرف إلا حديثاً هو تمايز الوظائف العقلية لكل من النصفين، وقد بدأ العلماء بالتساؤل عما إذا كان كل من النصفين الكرويين يقوم بأنشطة عقلية مختلفة عن أنشطة النصف الآخر. وللتحقق من ذلك وضعت أغشية معدنية تساعد على رصد الأمواج الكهربائية لتي تسع من المخ نتيجة النشاط العقلى على رؤوس عدد من التلاميذ، ثم طلب إليهم القيام بأعمال عقلية متباينة، مثل: كتابة موضوعات ومقالات نمطية وتنظيم مكعبات ملونة، وعمليات تحليل منطقي. وقد كانت النتائج تشير إلى أن النصف الأيسر للمخ يختص بالعمليات المحددة والمنظمة منطقياً مثل: القوائم، والكلمات، والأرقام، والتسلسل، والتحليل المنطقي، وهكذا. فى حين أن النصف الأيمن من المخ يختص بأنشطة مختلفة تماماً مثل: الإيقاع (الموسيقى)، والتخيل، والتصور، وأحلام اليقظة، ورؤية البعد، والوعى بالفضاء.

إضافة إلى ما سبق أن الفرد الذى يتدرب على استثمار أحد الجانبين دون الآخر من المخ تضعف قدراته بالنسبة لوظائف النصف الذى لا يدرب عليه. وأهم من هذا أنه إذا تدرب الفرد على النصف الضعيف، أى الذى لم يحظ بالفرصة الكافية للتدريب قِلاً، سواء النصف الأيسر أى بالنسبة للقدرة الاتفاقية للتفكير، أو على النصف الأيمن أى بالنسبة للقدرة الافتراضية للتفكير، فإن النتيجة المترتبة على هذا تكون هائلة، ويقفز الفرد فى هذه لحالة فى قدرته العقلية قفزة كبيرة (Jensen, 2008).

على حين يرى بعض العلماء أن عملية الإبداع تتوقف على حدوث الموجات الكهربائية بالمخ بشكل صحيح، فأغلب الناس تنتج موجات ألفا فى حالة الاسترخاء، بينما تتلاشى تلك الموجات فى حالة الانشغال بالبحث عن حلول للمشاكل، أما عندما ينشغل المبدعون بنشاطات إبداعية فإن موجات ألفا تسيطر على المخ، ويرتفع مستوى إنتاجها بينما تتضاءل عمليات التركيب، وهو ما يختلف تماماً عما يحدث فى حالة الناس العاديين (R. Keith, Sewyer 2006).

وترى مجموعة أخرى من العلماء أن الأسس الفسيولوجية للإبداع والعمليات المؤدية إلى تطوير الأفكار الإبداعية، وانتقالها من منطقة العمليات الأولية للتفكير إلى منطقة العمليات الثانوية للتفكير تعتمد على مستوى استثارة منطقة اللحاء بالمخ. انظر شكل (١٣) الذى يوضح صورة للمخ البشرى ومنطقة اللحاء بالمخ، حيث تتم الاستثارة عن طريق اللحاء الجدارى.

ويوضح نجيب إبراهيم (٢٠٠٠: ٧٣-٧٤) أن المخ السليم (غير المعوق بيولوجياً)، له قدرة غير محدودة على التفكير واختزان المعلومات، وأن ما يستمر منه لا يصل إلى واحد بالمائة من امكاناته، كما أن الإنسان العادى أو الطفل الصغير قادر على التفكير الاتفاقى، أى الذى يتعامل مع الحقائق والمنطق، وكذلك قادر على التفكير الافتراضى، أى الذى يتعامل مع الخيال والإبداع، وأن الإبداعات الهائلة فى العلم والفن قامت على أساس التعاون بين نشاط كل من النصفين الكرويين للمخ.

وقد قامت تغريد عمران (٢٠٠١: ٢٤ ٢٦) بتلخيص نتائج الدراسات والبحوث التى أجريت حول المخ البشرى، والتى يمكن الاستفادة منها فى عمليات التدريس والتعلم، وعلى النحو التالى:

- لا ينمو المخ بمعزل عن الإطار الاجتماعى.
- الأمتة والنماذج تساعد فى إعطاء معنى لما يتم تعلمه.
- أى مخ يتم استثارته يبدأ فى عمليات الإدراك، وتكون لديه القدرة على إبداع حزنات وكليات.
- التعلم يتم من خلال تركيز الانتباه والملاحظة والإدراك.
- التعلم دائماً يتم من خلال عمليات الشعور واللاشعور.
- التعلم شئ قابل للنمو داخل المخ.
- التعلم المعقد يستثار بواسطة التحدى ويمنع من خلال التهديد.
- لمخ يحتاج إلى قدر من المثيرات ونظام من التغذية الراجعة مناسباً لكي يتعلم.
- المخ يصل إلى حالة التدفق الفكرى عندما يصبح مندمجاً مع ما يقوم به من مهام.
- استثارة الانتباه فى مواقف التعلم يساعد الذاكرة على رسم حرائط على شبكة الأعصاب بالمخ، ويطلق عليها (خرائط العقل).
- تتوقف كفاءة (خرائط العقل) على جودة عمليات التعلم التى تتم فى موقف التعلم، والتى تسمح بالحفاظ على انتباه المتعلم طوال مواقف التعلم، ونسمح بالتوصل إلى معنى لما يتم تعلمه، وبالتالي يتم عمل اتصالات بين التعلم السابق والتعلم الجديد، ثم القيام بعمليات تحليل وتصنيف وتركيب لما يتم تعلمه، ومن ثم تصبح خريطة التفكير التى رسمت بالعقل على (شبكة الأعصاب) ذات مستوى كفاءة عالية.

ومن هنا، وبناء على ما تقدم يمكن القول أن إمكانية تعليم التفكير الإبداعى أمر يتأكد بصورة واضحة من خلال دراسة طبيعة البناء الفسيولوجى للمخ البشرى، والتعرف على طاقاته الضخمة، الأمر الذى يتضح من خلاله أن مخ الطفل فى سنوات الطفولة المبكرة هو فى الواقع ضخم البناء من ناحية، وغنى بإمكانات تفتح المواهب الإبداعية بناءً على الاستجابات لمدى ثراء الاستثارة الحسية والوجدانية للطفل

(Mayesky 2008)، مما يتطلب ضرورة تدريب معلمات رياض الأطفال على أداءات كفايات تمكنهم من العمل على زيادة مستوى استثارة منطقة اللحاء بالمخ من خلال استثارة حواس الطفل، وتعدد الأنشطة العضلية، والحركية المقدمة له، ومحاولة استثمار الطاقة الموجودة في نصفى المخ الكرويين، وتدريب النصف الضعيف منه للقفز بقدرات الطفل الإبداعية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

- ابتسام محمد السماوى (١٩٨٨). "أساليب تربية الإبداع لتلاميذ التعليم الابتدائى فى مصر". مجلة العلوم التربوية، أكتوبر.
- أحمد أحمد عواد (١٩٩٨). قراءات فى علم النفس التربوى وصعوبات التعلم. الإسكندرية: المكتب العلمى للكمبيوتر و النشر و التوزيع.
- أحمد البهى السيد (٢٠٠٥). "بعض أبعاد البنية المعرفية العامة والخاصة وأثرها على التفكير الابتكارى لدى طلاب التربية الفنية". المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد ٤٨.
- أحمد زكى صالح (١٩٨٨). علم النفس التربوى. ط٤، القاهرة: دار المعارف.
- إدوارد، دى بونو وترجمة عبد اللطيف خياط (٢٠٠٢). تحسين التفكير بطريقة القبعات الست. عمان: دار الإعلام.
- أرتور كروبل (٢٠٠٠). إعداد المعلمين القادرين على مساعدة الطلاب على أن يكون لديهم تفكير إبداعى. القاهرة: دار قباء.
- ألكسندر روشكا (١٩٨٩). ترجمة عسان عبد الحى. الإبداع العام والخاص. الكويت: عالم المعرفة.
- أمنية إبراهيم شلى (١٩٩٧). "بعض أبعاد البنية المعرفية وأثرها على الاستراتيجيات المعرفية لدى المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الجامعية". رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية. جامعة المنصورة.
- أنور محمد الشرقاوى (١٩٨٤). العمليات المعرفية وتناول المعلومات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أنور محمد الشرقاوى (١٩٨٨). التعلم نظريات وتطبيقات. ط٤، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- أنور محمد اشرفاوى (١٩٨٨). التعلم نظريات وتطبيقات. ط٤، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية
- أنور محمد الشرفاوى (١٩٩١). التعلم نظريات وتطبيقات. ط٤، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أنور محمد اشرفاوى (١٩٩٢). علم النفس المعرفى المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- بشرى إسماعيل (٢٠٠٤). المرجع فى القياس النفسى. ط١، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- تغريد عمران (٢٠٠١). نحو آفاق جديدة للتدريس "نهاية قرن- وإرهاصات قرن جديد". سلسلة تربوية، ط١، دار القاهرة للكتاب.
- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩). سيكولوجية التعلم والنظريات التعليمية. ط١. القاهرة: دار النهضة العربية.
- جابر عبد الحميد جابر وسليمان الخضرى الشيخ (١٩٧٨). دراسات نفسية فى الشخصية العربية. القاهرة: عالم الكتب.
- جودت أحمد سعادة (٢٠٠٣). تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية). عمان- الأردن: دار الشروق للتوزيع والنشر.
- حافظ عبد الستار إبراهيم (١٩٨٩). "دراسة تجريبية لأثر نظم عرض المعلومات فى الذاكرة". رسالة دكتوراة غير منشورة- كلية التربية، جامعة عين شمس.
- حافظ عبد الستار إبراهيم (١٩٨٩). "دراسة تجريبية لأثر نظم عرض المعلومات فى الذاكرة". رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية التربية، جامعة عين شمس.
- حامد عبد السلام زهران (١٩٨٤). علم النفس الاجتماعى. ط٢. القاهرة: عالم الكتب.
- حسام صابر إبراهيم (٢٠٠٨). "بعض أبعاد البنية المعرفية المرتبطة بحل المسائل اللفظية فى الرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية- جامعة أسيوط.
- حسن أحمد عيسى (١٩٩٤). سيكولوجية الإبداع بين النظرية والتطبيق. طنطا: مكتبة الإسراء.
- حلمى المليجى (١٩٨٤). علم النفس المعاصر. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- حمدي عبد العظيم البنا (١٩٩٨). "اثر التدريس باستخدام استراتيجيات بناء قاعدة معرفية على بعض أبعاد البنية المعرفية والتحصيل في الكيمياء لطلاب المرحلة الثانوية". مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة، العدد (٣٨)، ص ص ٧٥-٩٩.
- خليل ميخائيل معوض (١٩٩٥). القدرات العقلية. ط٢، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- خليل وديع شكور (١٩٩٤). كيف تجعلين ابنك مجتهداً أو مبدعاً. سلسلة المعرفة، ط١، بيروت: عالم الكتب.
- دى بونو (١٩٩٨ب). برنامج الكورث لتعليم التفكير. دليل البرنامج: ترجمة وتعديل، ناديا هائل السرور، ثائر غازي حسين، دينا عمر فيض، عمان: دار الفكر.
- دى بونو (١٩٩٨ب). برنامج الكورث لتعليم التفكير، دليل البرنامج: ترجمة وتعديل، ناديا هائل السرور، ثائر غازي حسين، دينا عمر فيض، عمان: دار الفكر.
- دى بونو، ترجمة عند اللطيف الخياط (٢٠٠٢). تحسين التفكير بطريقة القناعات الست. عمان: دار الإعلام.
- رجاء أبو علام، نادية محمود شريف (١٩٩٥). للفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.
- رجب الشافعي وأحمد طه أحمد (١٩٩٢). التغيرات النمائية في الموهبة الإبداعية لدى الأطفال من الحضانة وحتى الصف الخامس من التعليم الأساسى. (دراسة تطورية). مجلة علم النفس. السنة السادسة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- رشاد عبد العزيز موسى ومحمود محمد مندور (١٩٩٠). "المبتكر ودافعيته للإنجاز". مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، السنة الخامسة.
- رمزية الغريب (١٩٩٤). التعلم دراسة نفسية - تفسيرية - توجيهية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- رمضان محمد القذافي (٢٠٠٠). رعاية الموهوبين والمبدعين. ط٢، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- روبرت مولسو (١٩٩٦). علم النفس المعرفي. ترجمة محمد نجيب الصوة، مصطفى كامل، محمد محمد النوق، الكويت: شركة دار الفكر الحديث.

- زين العابدين درويش (٢٠٠٠). "الطفل الموهوب الواقع والمستقبل. نظرية على موقفنا من خصالة الإبداعية". من أوراق عمل مؤتمر الطفل الموهوب ٢٨-٣٠ نوفمبر ١٩٩٩، البحرين. مجلة خطوة، المجلس العربي للطفولة والتنمية.
- ربيب محمود شقير (١٩٩٩). سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين: الخصائص - صعوبات التعلم - التعليم - التأهيل - التعلم. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- سامي عبد القوى على (١٩٩٥). علم النفس الفسيولوجي. ط٢، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- سعد عبد العنى سرور (١٩٩٤). "اثر تنظيم المعلومات ومستويات معالجة التلاميذ لها على التحصيل الدراسى فى العلوم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى". رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- سميرة عطية عريان (١٩٩٥). "برنامج مقترح لتنمية التفكير الإبداعى فى تدريس الفلسفة لدى الطلاب المعلمين". رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- سميرة عطية عريان (١٩٩٥). "برنامج مقترح لتنمية التفكير الإبداعى فى تدريس الفلسفة لدى الطلاب المعلمين" رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية البنات. جامعة عين شمس.
- سناء على محمد (١٩٩١). "الفروق بين الجنسين فى الإبداع"، المجلة المصرية للدراسات النفسية (١)، ص ص ١٦٥-١٨٨.
- سناء محمد نصر حجارى (٢٠٠١). سيكولوجية الإبداع، تعريفه وتنميته وقياسه لدى الأطفال. ط١، دار الفكر العربى.
- سيد أحمد عثمان (١٩٧٨). التفكير "دراسات نفسية". ط٢، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- سيد أحمد عثمان (١٩٩٠). صعوبات التعلم. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣). صعوبات التعلم - تاريخها - مفهومها - تشخيصها - علاجها. ط٢، القاهرة: دار الفكر العربى.
- سيد محمد خير الله (١٩٧٨). سلوك الإنسان - أسسه النظرية والتجريبية. ط٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- سيد محمد خير الله (١٩٨١). اختبار القدرة على التفكير الإبداعي. ط١. القاهرة: عالم الكتب.
- صفاء الأعسر (١٩٩٩). تنمية التفكير حق لكل طفل". مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة والتنمية.
- صفوت فرج (١٩٨٩). القياس النفسى. ط٢، القاهرة: مكتبة الأجلو المصرية.
- صلاح الدين محمد أبو ناهية (١٩٨٤). "مواضع الضبط وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية الانفعالية والمعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية". رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- عباس محمود عوض (١٩٩٠). القياس النفسى بين النظرية والتطبيق. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- عبد الرحمن محمد العيسوى (١٩٩١). "علم نفس الشخصية سيكولوجية الإبداع". مجلة الثقافة النفسية، محلد ٢، مركز الدراسات النفسية- الجسدية، طرابلس- لندن.
- عبد الرسول عبد الناقى عبد اللطيف (١٩٩٨). "صعوبات التعلم فى مسادة الرياضيات وعلاقتها ببعض الأساليب المعرفية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى". رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادى.
- عبد الكريم الخلايلة وعفاف النليدى (١٩٩٧). طرق تعليم التفكير للأطفال. ط٢. عمان: دار الفكر للنشر.
- عبد الكريم الخلايلة وعفاف اللبابيدى (١٩٩٧). طرق تعليم التفكير للأطفال. ط٢، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد المجيد نشوانى (١٩٩٧). علم النفس التربوى. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- عبد المنعم الحفنى (١٩٩٥). الموموعة النفسية- علم النفس فى حياتنا اليومية. سيكولوجية الإبداع، ط١، القاهرة: مكتبة مدبولى.
- عبلة حنفى عثمان (٢٠٠٠). "تنمية التفكير الإبداعي للطفل". مجلة خطوة، المجلس العربي للطفولة والتنمية.
- عزيزة المانع (١٩٩٦). "تنمية قدرات التفكير عند التلاميذ: اقتراح تطبيق برنامج كورت للتفكير". رسالة الخليج العربى ٥٩ (١٧)، ص ص ١٥-٤٣.

- عفاف أحمد عويس (١٩٩٣). الطفل المبدع "دراسة تجريبية باستخدام الدراما الإبداعية". القاهرة: مكتبة الزهراء.
- علا حمدي السمان (٢٠٠٣). "كم وتكامل البنية المعرفية لطلاب الثانوية العامة وعلاقتها باستراتيجيات حل المشكلات". رسالة ماجستير. كلية التربية بسوهاج- جامعة جنوب الوادي.
- علي أحمد لين (١٩٩٦). مرشد المعلمة برياض الأطفال. القاهرة: سفير للنشر والتوزيع.
- علي محمد محمد الديب (١٩٩٠). "الصعوبات الخاصة بتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى أطفال المرحلة الابتدائية". مجلة علم النفس، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد ١٥، ص ٤٢-٥٩.
- فؤاد أبو حطب (١٩٨٦). القدرات العقلية. ط٥، القاهرة: مكتبة النهضة لمصرية.
- فؤاد أبو حطب (١٩٩٢). القدرات العقلية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٨٣). علم النفس التربوي. ط٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩٦). علم النفس التربوي. ط٥، القاهرة: مكتبة الأنجلو لمصرية.
- فاروق الروسان (١٩٩٦). أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- فتحى عبد الرحمن جروان (١٩٩٩). تعليم التفكير "مفاهيم وتطبيقات". الإمارات: دار الكتاب الجامعى.
- فتحى عبد الرحمن جروان (١٩٩٩). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. العين: الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعى.
- فتحى مصطفى الزيات (١٩٨٩). "دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى دوى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية". مجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية، العدد الثانى. ص ٤٤٥-٤٦٠.
- فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٦). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطى والمنظور المعرفى". سلسلة علم النفس المعرفى. (٢). القاهرة: دار النشر للجامعات.

- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٦). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور ايمعرفى سلسلة علم النفس المعرفى (٢). القاهرة: دار النشر للجامعات.
- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٧). الأسس البيولوجية ولنفسية للنشاط العقلى المعرفى. سلسلة علم النفس المعرفى (٣)، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠١). علم النفس المعرفى: مداخل ونماذج نظرية. (الجزء الثانى). ط١، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- فتحي يوسف مبارك (١٩٩٥). الأسلوب التكاملى فى بناء المناهج، النظرية ولتطبيق. القاهرة: دار المعارف، ط٣.
- فيصل محمد الرراد (١٩٩١). "صعوبات التعلم للى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية فى دولة الإمارات العربية المتحدة: دراسة مسحية، تربوية، نفسية". مجلة رسالة الخليج العربى، الرياض: العدد ٣٨، ص ص ١٢١-١٧٨.
- فيصل يونس (١٩٩٧). قراءات فى مهارات التفكير ولتعليم التفكير الناقد ولتفكير الإبداعى. القاهرة: دار النهضة العربية.
- كوثر حسين كوجك (٢٠٠٠). منهج مقترح لتتمية مهارات الاختراع ولالإبداع، ضمن أعمال المؤتمر القومى للموهوبين. القاهرة: وزارة التربية ولتعليم.
- كيرك كالفايتد (١٩٨٤). صعوبات التعلم الأكاديمية ولالنمائية. ترجمة زيدان أحمد السرطاوى وعبد العزيز مصطفى السرطاوى (١٩٨٨). الرياض: مكتبة لصحفات الذهبية للنشر وللتوزيع.
- لطفى فطيم وأبو العزائم الجمال (١٩٨٨). نظريات التعلم المعاصرة ولتطبيقاتها لتربوية. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- لويس كامل مليكة (١٩٩٨). دليل مقياس "ستانفورد- بينيه"، الصورة الرابعة. ط٢. القاهرة: دار النهضة العربية.
- مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٨١). التفكير: الأسس والاستراتيجيات. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٥). بحوث فى أسلوب التفكير. القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

- مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٦). التفكير - الأسس النظرية والاستراتيجيات. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- مجدى عبد الكريم حبيب (٢٠٠٠). تنمية الإبداع فى مراحل لطفولة المختلفة. ط١. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- مجدى عبد الكريم حبيب (٢٠٠٣). تعليم لتفكير فى عصر المعلومات. طنطا: دار الفكر العربى.
- محمد أحمد شلبى (٢٠٠١). مقدمة فى علم النفس المعرفى. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
- محمد حسابين محمد (١٩٩١) "استراتيجيات تجهيز المعلومات فى أداء مهام مكانية وعددية". رسالة دكتوراة- كلية التربية- جامعة الرقارىق.
- محمد عبد الرحيم عاس (١٩٩٦). المدرسة وتعليم التفكير. ط١، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع
- محمود عبد الحليم مسمى (١٩٩٩). علم النفس التربوى للمعلمين. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- ممدوح عبد المنعم الكنانى (١٩٧٩). دراسة سمات الشخصية لدى الأنكباء المبتكرين". رسالة دكتوراة. كلية التربية جامعة المنصورة.
- منتصر صلاح عمر (٢٠٠٢). "بعض أبعاد البنية المعرفية وأثرها على مستويات معالجة المعلومات لدى العاديين وذوى صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية- جامعة أسيوط.
- منتصر صلاح عمر (٢٠٠٢) "بعض أبعاد البنية المعرفية وأثرها فى مستويات معالجة المعلومات لدى الطلاب العاديين وذوى صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- جامعة أسيوط.
- نادر فرحانى (١٩٩٩). حرافة المخ الصغير "تطور معمار المخ فى السنوات الأولى من العمر وعلاقته بالتعليم والتثنية" مجلة خطوة، المجلس العربى للطفولة والتنمية. القاهرة.
- ناديا هابل السرور (٢٠٠٠). تربية المنمزين والموهوبين. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- نادية قطامي (١٩٩٢). أساسيات علم النفس المدرسي. عمان: دار الشروق.
- نجيب إسكندر إبراهيم (٢٠٠٠). الإدارة المدرسية والإبداع. القاهرة: دار فباء.
- هنا عبد العزيز عيسى (١٩٩٧). "فاعلية برنامج مقترح في تدريب الطلاب معلمي العلوم بالتعليم الأساسي على استراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذهم". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية- جامعة الإسكندرية.
- وائل عبد الله محمد علي (٢٠٠٥). "نموذج بنائي لتنمية الحس العددي وتأثيره على تحصيل الرياضيات والذكاء المطلق الرياضي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي". الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ١٠٨، ص ٣٠٢-٢٤٧.

Agnew, J. Dorn, C. and Eden, G (2003). "Effect of Intensive Training on Auditory Processing and Reading Skills" Center of the Study of Learning, Georgetown University Medical Center.

- Albert, R. S. (1990). Theories of Creativity Newbury Park, CA: Sage
- Alderman, M. (1999). Goals and Goal Setting Motivation for Achievement. Possibilities for Teaching and Learning New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- Ames, C. (1992). "Classroom, Goals, Structures, and Student Motivation". Journal of Educational, 86, 272-280
- Anastasi, A. (1988). Psychological Testing. 4th ed, New York: Macmillan Publishing Company.
- Anastasi, A.; & Urbana, S. (1997) Psychological Testing. 7th ed. U.S.A Prentice Hall.
- Anderson G (2000) Cognitive Psychology and its Implications (5th ed). New York W.H. Freeman
- Anne Wooten, M. (1991). 'Selective Attention in the Learning Disabled Child'. www.eric.net-ED. 213205, p. 20.
- Arthur, L. & Pau., V. (2001). 'Integrating Concept Mapping and the Learning Cycle to Teach Diffusion and Osmosis Concepts to High School Biology Students' Science Education, 85, (6): 615-635

- Ashman, A. Conway, R. (1997). *Using Cognitive Methods in the Classroom*. New York: Routledge.
- Ausubel, D. (1980). "Schematic, Cognitive Structure, and Advance Organizers" A Reply to Anderson, Spiro, and Anderson, *American Educational Research Journal*, 17 (3): 400-404.
 - Baddeley, A. & Hitch, R. (1997). *Human Memory Theory and Practice*. United Kingdom. Psychology Press.
 - Baddeley, A. (2002). *The Psychology of Memory*. United Kingdom. John Wiley & Sons LTD.
 - Baher, M. Jonstone, A., & Sutcliffe, R. (1999). 'Investigation of Students Cognitive Structure in Elementary Genetics Through word Association Tests'. *Journal of Biological Education*, 33 (3): 134-141.
 - Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
 - Bandura, A. (1997). *Self Efficacy. The Exercise of Control*. New York. W.H Freeman.
 - Banyard, P. & Grayson, A. (1996). *Introducing Psychology Research*. London Macmillan Press. LTD.
 - Barkley, M. L. (1997). *Learning Disabilities* 2nd ed, Boston: Allyn and Bacon
 - Bates, Jane. (2009). *Study of Education. An Introduction*. Egypt: Cengage, Middle East Readers Information Center: Continuum International Publishing Group.
 - Bentin, S., Mosvitch, M. & Nirhod, O. (1998) "Levels of Processing and Selective Attention Effects on Encoding in Memory". *Acta Psychological*, 98 (2-3), 331-341
 - Beyer, Barry K. (1987). *Practical Strategies for the Teaching of Thinking*. Boston. Allyn and Bacon.
 - Beyer, Barry, K. (1987). *Practical Strategies for the Teaching of Thinking*. Boston: Allyn and Bacon.
 - Beyer, Barry, K. (1988). "Critical Thinking". *Social Education*, 2, pp. 30-45.
 - Beyer, Barry, K. (1988) *Critical Thinking*. Bloomington, Indiana P.D.K. Educational Foundation.

- Beyer, Barry, K. (2001). "What Research Suggests about Teaching Thinking Skills". In Costa, Arthur L. Editor. Developing Minds: A Resource Book for Teaching. Alexandria, Virginia, ASCD.
- Beyer, Barry, K. (2001). "What Research Suggests about Teaching Thinking Skills". In Costa, Arthur L. (Editor). Developing Minds. A Resource Book for Teaching. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Bower, G. H. & Hilgard, E. R. (1986). Theories of Learning, 5th Edition. New York: Prentice-Hall of India Private Limited.
- Boyd, Phyllis, Margaret. (2002). "A Developmental Study of Component Analysis of Attention in Three Through Six Years Old Children". Paper Presented at the Annual International Convention. www.Enca.net/ED171052. p.45
- Bradley, K. and Bradley, J. (.997) "Modifying Curriculum Through Divergent Learning Across Disciplines" RTIC ED 413075.
- Bruner, Jerome, et al. (2001). Study of Thinking. New York: John Wiley and Sons.
- Blush, W. J. & Waugh, K. W. (1982). Diagnosis Learning Problems. 3rd ed. Columbus: A Bell & Howell Company.
- Cate, J. R. (1991) "Relationship Between Learning Disabilities for Children and Their Attention Disabilities", Paper Presented at Available at www.Ecoo.net/171052
- Child, D. (1986). Psychology and the Teacher. 4th Edition. Great Britain: Holt, Rinehart and Winston, LTD.
- Conway, M. (1997). Cognitive Models of Memory. Tyler: Psychology Press.
- Coon, Dennis. and John. O. Mitterer (2008). Psychology. Egypt: Cengage, The Middle East Reader's Information Center
- Cooper, J. et al. (2004). Classroom Teaching Skills. Sixth Edition, Boston: Houghton-Mifflin
- Cooper, J. et al. (.999). Classroom Teaching Skills. Sixth Edition. Boston: Houghton Mifflin.
- Costa, Arthur L. (1985) Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Costa, Arthur, L. (1985). 'Teaching for, of and About Thinking'. In Costa, A. (Editor). Developing Minds. A Resource Book for Teaching Thinking. Alexandria, Virginia. ASCD.

- Cotton, Kathleen. (2002). "Teaching Thinking Skills". Available at www.nwrel.org/scpd/sirs/6/cu11.html
- Cotton, Kathleen. (2002). "Teaching Thinking Skills". Available at www.Nwrel.org/sirs/6/cu/11.html.
- David, Sousa, A. (2006) How the Special Needs Brain Learns. N.Y. Sage Publications Ltd
- De Bono, E. (1980). The CORT Thinking Skills Program New York Pergamon Press.
- De Bono, E. (1983). "The Direct Teaching of Thinking as a Skill". Phi Delta Kappan, 64, (10), 706.
- De Bono, E. (1991) "The Direct Teaching of Thinking in Education and the CORT Method". In MacLure, S. and Davis, P Editors). Learning to Think, Thinking to Learn. New York: Peragamon.
- De Bono, E. (1991). "The Direct Teaching of Thinking in Education and the CORT Method". In MacLure, S and Davis, P. (Editors). Learning to Think, Thinking to Learn. NY: Peragamon
- De- Jong, T. & Hessler, G. (1986). "Cognitive Structures for Good and Poor Novice Problem Solvers in Physics" Journal of Educational Psychology, 78, (4) 274-288.
- De Pono, E. (1995). Teach Yourself to Think. London Penguin Group
- Dickens, William. (1999). Genetic Influence on Cognitive Ability. New York: The Macmillan Company.
- Duane, P; Schultz, Sydney and Ellen. Schultz. (2008). A History of Modern Psychology Egypt: Cengeage, The Middle East Reader's Information Center.
- Fench, A, Edwards, G & Searcy, J. (1984). "Reflection Impulsivity and Short Term Memory in Emotionally Disturbed Children" Journal of Psychology, 116.
- Fisher R (1999) Head Start. "How to Develop Your Child Mind". Available at www.Teachingthinking.net/Thinkingkills.html
- Fisher, R (1999). Head Start: "How to Develop Your Child Mind" Available at www.teachingthinking.net/Thinkingkills.html

- Flavell, J. & Wellman, H. (1977) Metamemory In: V. Kail and J. W. Hansen (eds) *Presepectives on the Development of Memory and Cognition* Hill Solate, N.J: Lawrence Earl Baun
- Foder, Pylyshyn, Pinker, and Menier (1988). 'A Search for Artificial Intelligence" *Journal of Educational Psychology*, 72 (3), 200-210
- Fogarty, I. (2008). *Brain-Compatible Classrooms*. Third Edition. Egypt Sage Publishing, The Middle East Reading Information Center.
- Fogiel, M. (1980). *The Psychology Problem Solver*. New Jersey. Research and Education Association
- Frie Digest, R. (2006) *Attention and Behavior* 4th ed Boston: Houghton Mifflin Company
- Fries, R. (2002). *Cognitive Psychology*. London: SAGE Publication
- Fry P. & Lupart, J. (1987) *Cognitive Processes in Children's Learning*. Spring Field, Tomas.
- Gany, M. and Sigel, S. (2002). 'Sound Symbol Learning in Children with Learning Disabilities'. *Journal of Learning Disabilities*, 37 (3), 137-157
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993) "From Youthful to Creative Achievement" Paper. Presented at the Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development. Iowa City, IA
- Gardner, H. (1993) *A Creating Minds*. New York: Basic Books
- Gardner, T. (1994). *Multiple Intelligence: The Theory in Practice*. New York: Basic
- Gerk, B., Obiala, R., Simmons, A. (1996). "Improving Elementary Student Behavior Through the Use of Positive Reinforcement and Discipline Strategies", *Master's Action*. 1996
- Gerow, J. R. (1995). *Psychology: An Introduction* 4th Edition. New York: Harper Collins College Publishers
- Gerow, J. R. (1995). *Psychology. An Introduction* 4th Edition. New York: Harper Collins College Publishers.
- Ginsburg, H. P. (1997). "Mathematics Learning Disabilities: A View From Developmental Psychology", *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 30, No. 1, pp 20-33

- Glaser, R (1984). 'Education and Thinking: The Role of Knowledge" American Psychologist, 39 (1). Pp. 9-15.
- Glaser, R. (2003). "Education and Thinking. The Role of Knowledge", American Psychologist, 39 (1) m9-15.
- Goldsmith, E. Johnson, J & Acton, H. (1991). "Assessing Structural Knowledge". Journal of Educational Psychology, 83, (1), 88-95.
- Goldsmith, E.; Johnson, J. & Action, H (1991). "Assessing Structural Knowledge . Journal of Educational Psychology, March, 93, (1), 88-95.
- Gonzalvo, P., Canas, J & Bajo, M. (1994). 'Structural Representations in Knowledge Acquisition". Journal of Educational Psychology. 86 (4). 601-616.
- Goodhew, Cwen. (2009). Meeting the Needs of Gifted and Talented Students. Egypt: Cengage, Middle East Readers Information Center: Continuum International Publishing Group.
- Goodhew, Gwen (2009). "Meeting the Needs of Gifted and Talented Students" Egypt: Continuum International Publishing Group, the Middle East Reader's Information Center.
- Gorgus, R.& Shulman, B. (1979). Personality: A Cognitive View. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Goswami, U. (1998). Cognition in Children. Psychology Press. N.T.D. Publishers. N.J. Lawrence Erlbaum.
- Grahah Richards, (2006). Psychology: The Key Concepts. Egypt: Cengage, Middle East Reader's Information Center: Taylor Francis Group Books.
- Gregory, R. (1996). Psychology Testing History, Principles, and Applications. 2nd ed. Allyn & Bacon, Boston: U.S A
- Griffiths, C. (2003). "Patterns of Language Learning Strategy Use". System. 31, 367-383.
- Guilford, J. (1985). Learning, Creative Intelligence, and School Achievement. New York: McGraw Hill, Inc
- Hamilton, R. & Ghatala, F. (1994). Learning and Instruction. U.S.A. McGraw Hill, Inc.
- Harris, H. & Sipay, G. (1985). "Learning Disabled and Average Readers Working Memory and Comprehension. Does Metacognition Play Areole?" Brit.sh, Journal of Educational Psychology. 66. pp 333-335.

- Heiman, Marcia and Slomianko, Joshua (2002). Thinking Skills Instruction: Concepts and Techniques. Washington, DC: N.E.A.
- Heiman, Marcia and Slomianko, Joshua. (2003). Thinking Skills Instruction Concepts and Techniques. Washington DC: N.E.A.
- Heller, K. (1991). "The Nature and Development of Students' Longitudinal Study". Psychology in the Schools, Vol. 23, p. 280-87.
- Hergerhahm, G. (2008). An Introduction to the History of Psychology. Egypt: Cengage, The Middle East Reader's Information Center.
- Hitch, G. H. & McAuley, E. (1991) "Working Memory in Children with Specific Arithmetical Learning Difficulties". British Journal of Psychology, Vol. 82, pp 375-385
- Hjelle, L. A. & Ziegler, A. J. (1996). Personality Theories. Second Edition. New York: Mc Grow-Hill Inc.
- Hothersall, D. (1985). Psychology. New York: Abell & Howell Company.
- Hull, Robert. (1989). "Attention to the Television Screen". Paper Presented at the Annual Meeting. P 47.
- Humpbrey, D.; John, O. Mitterer, J. (2007). 'Attention'. Paper Presented at Available at www.rco.net, 19261.
- Isaksen, S. & Treffinger, D (1994). Creative Approaches to Problem Solving. Dubuque, Iowa. Kendall & Hunt
- Isaksen, S. and Treffinger, D. (1985). Creative Problem Solving. The Basic Course. Buffalo, N.Y: Bearly Limited.
- James, H. (1998). Learning and Studing: A Research Perspective. London: Rutledge.
- James, H. (1998) Learning and Studying: Aresarch Perspective. London: Routledge
- James, W. (1966) Principles of Psychology California.Brooks Cole Publishing Company.
- Jarvis, M. (2009). Theoretical Approaches in Psychology. London: Rout Ledge.
- Jash, R (1995). Psychology an Introduction. London: 4ed Horper Collins College Publishers.
- Jensen A. (2008). Brain-Based Learning. Egypt: Cengage. Second Edition, The Middle East Reader's Information enter Meric.

- Jorden, N. C. & Montani, T. O. (1997) "Cognitive Arithmetic and Problem Solving: A Comparison of Children with Specific and General Mathematics Difficulties". *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 30, No. 6, pp. 624-634
- Juvring, L. (1989). *Cognitive Processes*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice.
- Kalyuga, S. (2000). "Rapid Cognitive Assessment of Learners' Knowledge Structures". *Learning and Instruction*, 16, (10): 1-11
- Keating, D. (2003). "A Search for Social Intelligence". *Journal of Educational Psychology*, 70 (2), 218-223.
- Kempa, R. & Nicholls, I. (1983). "Problem Solving Ability and Cognitive Structure"-an Exploratory Investigation, 5 (2). 171-184.
- Kiewra, K. (2002). How Classroom Teachers Can Help Students Learn and Teach Them How to Learn?'. *Theory into Practice*, 41 (2), 71-80.
- Kimble, G. A., Garnezy, N. & Zigler, E. (1994). *Principles of Psychology*. 6th Edition. Canada: John Wiley & Sons, Inc.
- Kirk, S. & Gallagher, J. (1989). *Academic and Developmental Learning Disabilities*. Denver: Love Publishing Company
- Kirk, S. A. Gallagher, J. J. (1989). *Educating Exceptional Children*. 6th ed. Boston. Houghton Mifflin Company.
- Klausmeier, H. H. (1985). *Educational Psychology*. 5th Edition. New York: Harper & Row, Publishers
- Kline, P. (2003) *The Handbook of Psychological Testing*. London: Routledge.
- Kulak, A. G. (1993). "Parallels Between math and Reading Disability: Common Issues and Approaches". *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 26, No. 3, pp. 720-731.
- Kulwadee, Axtell. (2007). *Teaching Teachers to use Technology*. The Haworth Press Incorporated. Egypt: The Middle East Reader's Information Center (MERIC).
- Lerner, J. W. (2000). *Disabilities: Theories, Diagnosis and Teaching Strategies*. 6th ed. Boston. Houghton Mifflin Company.
- Lerner, J. W. (2000). *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies*. 6th ed. Boston. Houghton Mifflin Company.
- Levin, H. P. & Himrich, J. V. (1995). *Experimental Psychology*. U.S.A: Brown & Benchmark.

- Lipman, M. (1988) "Critical Thinking: What Can it be?" Educational Leadership, 46 (1), 38-43.
- Lipman, M. (1988) "Critical Thinking: What Can it be?". Educational Leadership 46 (1), 38-43.
- Livine and Reed (1999). Students with Learning Disabilities. 2nd ed. Columbus: A Bell & Howell Company.
- Lukman, M.Y. (1996). "Motivation to Learn and Language Proficiency". Language Learning, Vol 22, No. 2, pp. 261-275.
- Malin, J (1979) "Strategies in Mathematical Problem Solving" the Journal of Education Research, 73, pp 101-108.
- Medina, Richard. (1997). "Attention and Cognitive Learning Theoretical" Report: From the Project on Children's Learning and Development. www.enca.net.ED, 092908, pp 1-17.
- Martinez Pons, M (2001). The Psychology of Teaching and Learning. A Three Step Approach. Continuum Great Britain by Biddles Ltd.
- Mayes E ; Calhoun, D. & Crowell, P. (2000). "Patterns of Auditory Perception Skills in Children with Learning Disabilities: A Computer Assisted Approach" Journal of Learning Disabilities, 20 (3), 485-488.
- Mayesky B. (2008). Geative Activities for Young Children Egypt Cengage Learning, The Middle East Reader's Information Center (MERIC).
- Mc Daniel, M. (2005). Relationship Between of the Mind and Intelligence. U.S A Harcourt Brace.
- Medin, &. Roos B (1997) Cognitive Psychology 3rd ed. San Diego: Harcourt Race
- Mellor, R. L. (2008). Attention Seeking. Second Edition, Egypt: Sage Publishing, The Middle East Reader's Information Center
- Miller, R (1990). Cognitive Psychology for Teacher. N.Y: Macmillan Publishing Co
- Moclosky, S. (2006). Rapid Cognitive Assessment of Learners Knowledge Structures'. Learning and Instruction, 16 (1) 1-11.
- Mufdaf, H F. (1997). Applied Education and Training Procedures and Achievements. New York: McGraw Hill, Inc
- Naveh Benjamin, M , McEachie, W Lin., Y. & Tucher, D. (1986). 'Inferring Students Cognitive Structures and Their Development Using the Ordered Tree Technique". Journal of Educational Psychology, 78, (2): 130-140

- Neisser, V. (1996) "Artificial Intelligence: Known and Unknowns". American Psychologist, 53, (2). 90-110.
- Petri, H. & Govern, J. (2004). Motivation. Theory, Research, and Application. (5th ed) Australia: Thomson Wads Worth.
- Pintrich, P. & Schunk, D. (1996). Motivation in Education Theory, Research & Applications, Englewood Cliffs, New York: Prentice- Hall.
- Preson, Deborah A. and Others (1996) "Comparison of Sustained and Selective Attention in Children Who Have Mental Retardation with and Without Attention Deficit Hyperactivity Disorder" www.eric.net.EJ524475, pp.592-606.
- Pressley, M. & Meter, P. (1994) What is Memory Development of Theory of Memory and Cognitive Development Theoretical Aspects Memory London: Routledge.
- Printrich, P. & Schunk, D. (1997) Motivation in Education. Theory, Research & Applications. Englewood Cliffs, N.J Prentice-Hall.
- Pritchard, A. (2008). "Effective Teaching with Internet Technologies". Egypt: Sage Publications LTD.
- R Keith, Sawyer (2006). Explaining Creativity Egypt Cengage, Middle East Reader's Information Center: Oxford University Press.
- Rivera, D. P (1997). "Mathematics Education and Student with Learning Disabilities Introduction to the Special Series". Journal of Learning Disabilities, Vol. 30, pp. 2-19.
- Rivera, D. P. (1997). "Mathematics Education and Students With Learning Disabilities". Introduction to the Special Series". Journal of Learning Disabilities, Vol. 30, No. 1, pp. 2-19.
- Roggman, Lori A. and Other's (1991). "Attention in Relation to Security of Attachment" Paper Presented at the Meeting of the Society for Research in Child Development. www.enca.net. Pp.18 20
- Rolandelli, David R. and Other's (1985). "Children's Auditory and Visual Processing". www Eric net. ED.262439. pp. 23-27
- Sabin, J. (2006). Social Psychology. 2nd ed New York: Norton and Company
- Schultz and Schultz (2008) Theories of Personality Egypt: Cengage, The Middle East Reader's Information Center (MERIC)

- Seamon, J. G. (1980). Memory & Cognition an Introduction. New York: Oxford University Press, Inc.
- Searleman, A., Wade, C. and Travers, B. (1994). Practical Strategies for the Development of Memory N.J: Prentice Hall, Inc
- Seavle, Churchland. and Churchland (1990). "Nature of Artificial Intelligence Processes and Outcome". Paper Presented at the Annual Convention, California, August, 60-72
- Seifert, K. L. (1991). Educational Psychology U.S.A: Houghton, Mifflin Company.
- Skinner, B. F. (1957). Verbal Behavior. New York: Century- Vrofts, INC.
- Smith, B. D. (1983). "Instructional for Critical Thinking Skills". Social Studies, 47 (5), 120-124.
- Smith, G. and Carlson, I. (1990). The Creative Process. Madison, Wisconsin: International University Press.
- Smith, L. D.& Barnes, J. (1995). "Development and Discontents: the Differentiation of the Academic Ability', Journal of Educational Psychology, Vol. 78, pp. 530-572.
- Solso, R. (1979) Cognitive Psychology. New York: Harcourt Brace Jovanovich. Inc.
- Sousa, A. (2008). How the Brain Influences Behavior. Egypt: Cengage, The Middle East Reader's Information Center Maric.
- Stagner, R. (1995). Psychology of Personality. 3ed Edition New York. Macmillan-Hill Book, Co.
- Starko, A. (1995) Creativity in the Classroom. Schools of Curious Delight, Eastern Mitchigan State University, Longman, Publishers, U S A.
- Sternberg, R. (1994). Encyclopedia of Human Intelligence. New York: Macmillan
- Sternberg, R. (1996). Cognitive Psychology. V.S A Harcourt Brace Collogy.
- Sternberg, R.J. (1985). Human Abilines and Information Processing Approach New York: WH. Freeman Company.
- Sternberg, R J.(1999). Cognitive Psychology. U.S.A: Harcourt Brace
- Sternberg, Robert J. (1986) Intelligence Applied. Understanding and Increasing Your Intellectual Skills. New York. Brace and Jovanovich.
- Sternberg, Robert J (1980) Intelligence Applied: Understanding and Increasing Your Intellectual Skills. New York: Harcourt, Brace and Jovanovich.
- Stipek, D. (1993). Motivation to Learn. Boston: AM. Allyn and Bacon.

- Swartz, R. J. and Parks, S. (1994). Infusing Critical and Creative Thinking into Elementary Instruction: A Lesson Design Hand Book. Pacific Grove. California: Medues Publishing
- Taylor, E. (1990) "The Assessment of Social Intelligence". *Psychotherapy*, 27 (3), 445-457
- Taylor, E. and Francis C. L., (2008) Creating Writers in the Primary Classroom In Miles Tandy and Jo Howell, Egypt Cengage, The Middle East Reader's Information Center (MERIC).
- The National Center for Learning Disabilities. (2004) Visual and Auditory Processing Disorders. New York.
- Tishman, S. (2000). Why Teach Habits of Mind? In Costa, A. and Kallick, B. (Editors), *Discovery and Exploring Habits of Mind*. Alexandria: Virginia ASCD
- Tishman, S. (2000) Why Teach Habits of Mind? In Cost, A. and Kallick, B. (Editors). *Discovery and Exploring Habits of Mind* Alexandria, Virginia ASCD
- Torrance, P. (1988). *Encouraging Creativity in Classroom*. Dulbuque, Lower W. M.C Brown Company.
- Torrance, P. (1998). *Creativity in the Classroom* Washington D.D National Educational Association.
- Tressal, T. & Joel, M. (2002). "Cognitive, Structure AND the Effective Domain: On Knowledge and Feeling in Biology", *International Journal of Science Education*, 24 (6), 45-60
- Tsai, C. & Huang, M. (2001). "Development of Cognitive Structures and Information Processing Strategies of Elementary School Students Learning About Biological Reproduction". *Journal of Biological Education*, 36 (1): 21-26
- Tsai, C. & Huang, M. (2002). "Exploring Students Cognitive Structures in Learning Science: a Review of Relevant Methods" *Journal of Biological Education*, (36) (4) 163-168
- Tsai, C. (1998). "An Analysis of Taiwanese Eighth Grader Science Achievement, Scientific Epistemological Beliefs and Cognitive Structure Outcomes after Learning Basic Atomic Theory" *International Journal of Science Education*, 20 (4), 413-425
- Wade, C. & Travis, C. (1999). *Invitation to Psychology*. U.S.A. Longman.

- Waller, Gerry H and Nielsen, Kathy A (1999). Strategies for Better Thinking NY Greenwood Publishing Group Inc
- Walman, J.; Minstead, M & Hale, L. (1988). Component of Children's Metamemory Implication for Strategy Penalization INF.
- Western, D. (1996) Psychology Mind, Brain, Culture M S A. John Wiley & Sons, Inc
- White, S., & Payne, D. (2003) Learning and Memory the Basis of Behavior Boston: Allyn & Bacon.
- William, Dickens. (1999) Psychological Testing and Assessment, U S.A Allyn & Bacon
- William, J. (2006). 'Building an Organized Knowledge Base. Concept Mapping and Achievement in Secondary School Physics'. Journal of Research in Science Teaching 27 (4): 315-333.
- Wilson, Valerie (2003). "Education Forum on Teaching Thinking Skills Report", Available on line at' www.Scotland.gov.uk/library3/education/fits03.asp.
- Wingfield, A. & Brynes, D L (1981) The Psychology of Human Memory. U.S.A: Academic Press.
- Wilson, Valerie. (2003) "Education Forum on Teaching Thinking Skills Report" Available online at: www.Scotland.gov.uk/library3/education/fits03.asp
- Wong, B Y. L. (1996). "Psychological and Educational Learning Disabilities". Denver Love Publishing Company.
- Woolfolk, A. E (1998). Educational Psychology. 5th Edition. U S.A. Allyn and Bacon
- Wong, B. Y. L (1996) The ABCs, of Learning Disabilities San Diego Academic Press, Inc.
- Zewaneveld, B. (2000). 'Structuring Mathematical Knowledge and Skills by Means of Knowledge Graphs'. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 3 (3), 393-414.
- Zohar, O. (2006). "Connected Knowledge in Science and Mathematics Education". International Journal of Science Education, 28 (13), 1579-1599.

قائمة
المصطلحات باللغة الإنجليزية

قائمة المصطلحات العربية الإنجليزية

Statistical Thinking	التفكير الإحصائي
Close-Minded Thinking	التفكير المغلق أو المتحجر
Idealistic Thinking	التفكير المثالي
Originality Skill	مهارة الأصالة
Flexibility Skill	مهارة المرونة
Elaborating Skill	مهارة التوضيح
Managing Time Skill	مهارة إدارة الوقت
Remembering Skill	مهارة التذكر
Attributing Skill	مهارة العزو
Note-Taking Skill	مهارة تدوين الملاحظات
Accessing Information Skill	مهارة الوصول إلى المعلومات
Classifying Skill	مهارة التصنيف
Infering Skill	مهارة الاستنتاج
Reaction Time	زمن الرجوع
Thinking	التفكير
Scientific Thinking	التفكير العلمي
Abstract Thinking	التفكير المجرد
Empirical Thinking	التفكير التجريبي أو الإمبريقي
Philosophical Thinking	التفكير الفلسفي
Creative Thinking	التفكير الإبداعي
Divergent Thinking	التفكير التبعي (التباعدي)
Convergent Thinking	التفكير التجمعي (التقاربي)
Deductive Thinking	التفكير الاستنتاجي

Inductive Thinking	التفكير الاستقرائي
Reflective Thinking	التفكير التأملی
Rational Thinking	التفكير التبریری
Intuitive Thinking	التفكير الحدسی
Dialectical Think.ng	التفكير الجدلی
Pragmatic Thinking	التفكير البراجماتی أو النفعی
Preparation	مرحلة الإعداد أو التحصیر
Incubation	مرحلة الكمون (أو الحضانه)
Illumination	مرحلة الإلهام أو الإشراق
Verification	مرحلة التحقق
Taster Thinker	برنامج المفكر البارع
Questionnaires	استفتاء - استبيان
Rating Scales	مقاييس متدرجة
Recitation	تسمیع
Reconstruction	إعادة تركيب
Reflex Centers	مراكز الانعكاس
Reinforce	يعزز - يدعم
Reliability	ثبات
Remembering	تذكر
Repetition	تكرار
Sensory Receptors	المستقبلات الحسية
Spinal Nerves	الأعصاب الشوكية
Symmetry	تناسق تماثل
Synapses	الوصلات العصبية
Thalamus	المهاد - تحت المخ
Predicting Skill	مهارات التنبؤ
Problem-Solving Skill	مهارة حل المشكلات

Establishing Criteria Skill	مهارة وضع المعايير أو المحكات
Prioritizing Skill	مهارة تحديد الأولويات
Sequencing Skill	مهارة التتابع
Observing Skill	مهارة الملاحظة
Listening Actively Skill	مهارة الإصغاء النشط
Generalizing Skill	مهارة التعميم
Percept	مدرك حسي
Metacognitive Thinking Skills	مهارات التفكير فوق المعرفية
Cognitive Thinking Skills	مهارات التفكير المعرفية
Habits of Mind	عادات عقلية
Method of Presentation	تنظيم العرض
Cognitive Stability	الثبات للنسبي
Discovery Learning	التعلم بالاكشاف
Assimilation	عملية التمثيل أو الاستيعاب
Accommodation	عملية الموازنة
Word Association	تداعي الكلمات
Tree Construction	الترتيب الشجري
Concept Map	خرائط المفاهيم
Flow Map	خريطة التدفق
Multi Dimensional Scaling (MDS)	القياس متعدد الأبعاد
Pathfinder Networks	شكات تحديد المسار
Word Association	أسلوب تداعي الكلمات
Multidimensional Scaling	أسلوب القياس متعدد الأبعاد
Card Games	لعبة البطاقات
Cognitive Strategies	الاستراتيجيات المعرفية
Cognitive Structure	البنية المعرفية
Cognitive Quantity	الكم المعرفي

Cognitive Quality	الكيف المعرفي
Cognitive Association	الترباط المعرفي
Cognitive Discrimination	التكامل المعرفي
Integration Scope	محال التكامل
Integration Power	شدة التكامل
Integration Depth	عمق التكامل
Cognitive Organization	لتنظيم المعرفي
Random Organization	التنظيم العشوائي
Hierarchical Organization	التنظيم الهرمي
Serial Organization	النظيم المتسلسل
Categorical Organization	التنظيم الفئوي
Correlational Organization	التنظيم الارتباطي
Immediate Memory	الذاكرة الفورية
Dark Repository	مستودع خفي
Working Memory	الذاكرة العاملة
Conscious Working Memory	الذاكرة العاملة الواعية
Shallow Sensory Analysis	المستوى الحسي السطحي
Episodic Memory System	منظومة ذاكرة الأحداث
Semantic Memory System	منظومة ذاكرة المعاني
Explicit Memory	الذاكرة الصريحة
Implicit Memory	الذاكرة الضمنية
Reference Memory	الذاكرة المرجعية
Long-Term Memory	الذاكرة طويلة المدى
Encoding	التشفير
Storage	التخزين
Retrieval	الاسترجاع
Oral Protocols	البروتوكولات الشفوية

Written Protocols	البروتوكولات المكتوبة
Focalization	انتقاء
The Filter Model	نموذج المرشح
Cognitive Processes	العمليات المعرفية
Channal Capacity	سعة التدفق
Simultaneously	متزامنة
Contrast	النبايس
Mental Set	الوجهة الذهنية
Short Attention Span	فصر فترة الانتباه
Neurological Transmitter	الإرسال العصبى
Recognition	التعرف
Context of Retrieval	سياق الاستدعاء
Consciousness	الوعى أو الشعور
Emotional State	الحالة الانفعالية
Cued Recall	الاستدعاء الموجه أو الإشارى
Vicarious Learning	التعلم المتبادل
Intelligence	الذكاء
Frames of Mind	أطر العقل
Multiple Intelligence	الذكاءات المتعددة
Linguistic Intelligence	الذكاء اللغوى
Adaptive Testing	أسلوب الاختبار التوائى
Short Term Memory	الذاكرة قصيرة المدى
Fluid Analytic Abilities	القدرات السائلة- التحليلية
Crystallized Abilities	القدرات المتبلورة
Absurdities	السخافات
Bead Memory	تذكر نمط الحرز
Progressive Matrices	اختبار المصفوفات المتتابعة

Artificial Intelligence	الذكاء الاصطناعي
Preoperational Stage	مرحلة ما قبل العمليات (التفكير الرمزي)
Concret Operational Stage	مرحلة العمليات العيانية
Reversibility	المقلوبة
Formal Operational Stage	مرحلة التفكير الشكلي (التفكير المجرد)
Behavior Potential	احتمالية وقوع السلوك
Expectancy Construct	المحصلة المتوقعة
Reinforcement Value	قيمة التعزيز
Psychological Situation	الوضع النفسي
Modeling	التعلم بالنمذجة
Imitation Learning	التعلم بالتقليد
Observational Learning	التعلم بالملاحظة
Social Learning	التعلم الاجتماعي
Contiguous Conditioning	الاشتراط الاقتراني
Simultaneous Conditioning	الاشتراط المتزامن
Learning by Doing	التعلم بالعمل
The Breaking of Habits	كسر العادات
Iconic Mode	التمثيل الأيقوني
Inactive Mode	التمثيل العياني
Symbolic Mode	التمثيل الرمزي
Hierarchy	بنية هرمية
Prerequisite	متطلب قبلي
Task Analysis	تحليل المهام
Discovery Learning	التعلم بالاكشاف
Rote Perceptual Learning	تعلم قائم على الحفظ
Meaningful Learning	تعلم قائم على المعنى
Explanative Advanced Organizers	منظمات متقدمة شارحة

Comparative Advanced Organizers	منظمات متقدمة مقارنة
Sensory Motor Stage	مرحلة التفكير الحسي حركي
Association Learning Theory	نظريات التعلم الارتباطية
Cognitive Learning Theory	نظريات التعلم المعرفية
Social Learning Theory	نظريات التعلم الاجتماعي
Readiness	الاستعداد أو التهيؤ
Experience	الخبرة
Practice	الممارسة
Frequency	التكرار
Maturation	النضج
Reinforcement	التعزيز
Positive Reinforcement	التعزيز الإيجابي
Negative Reinforcement	التعزيز السلبي
Satisfying	تحقيق الهدف (الإشباع)
Unconditional Stimulus	المثير الطبيعي
Conditional Stimulus	المثير الشرطي
Conditional Response	الاستجابة الطبيعية
Verbal Behavior	السلوك اللفظي
Contiguity	مبدأ الاقتران
Cerebellum	المخيخ
Cerebral Cortex	قشرة المخ
Cerebral Hemispheres	أنصاف الكرة المخية
Cerebrospinal Fluid	السائل المحي الشوكي
Cerebrum	مقدم المخ
Cognition	معرفة عقلية - إدراك عقلي
Conception	مفهوم - معنى - تصور
Condition	اشتراط

Conscious	شعوري
Consciousness	وعي - شعور
Content	محتوى مضمون
Contraction	انقباض - انكماش
Contrast	تصاد - اختلاف
Control	ضبط - تحكم
Convolutions of the Brain	تلافيف المخ
Corporal Punishment	العقاب الحسدى
Dementia	حلل عقلى
Depersonalization	فقدان الهوية فقدان الإحساس بالذات
Dysmenesia	اضطراب الذاكرة
Educational Psychology	علم النفس التعليمى
Learning	تعلم
Epilepsy	مرض الصرع
Ability	قدرة
Abstraction	تجريد (عملية عقلية)
Achievement	تحصيل - إنجاز
Acquired	مكتسب متعلم
Adaptation	تلاؤم
Afferent	عصب مورد للمخ
Agnosia	فقدان القدرة على الإدراك الحسى
Amnesia	فقدان الذاكرة (السين)
Attention	نباه
Audition, Hearing	سمع
Auditory, Nerve	عصب سمعى
Behaviour	سلوك
Behaviourism	المذهب السلوكى

Brain	المخ
Brain Stem	حذع المخ
Brainpan	تجويف المح
Case Study Method	طرق دراسة الحالة
Central Fissure	الشق المركزي
Central Nervous System	الحهار العصبي المركزي
Imagination	خبال
Questionnaire	استفتاء
Cephalometer	قياسات الجمجمة او الرأس
Psychological Research	البحث النفسي
Stochastiques	النماذج الاحتمالية
Ergologie	دراسة الحهد - الجهدانية
Dysnomia	عجز التسمية
Learning Disabilities	صعوبات التعلم
Discrepancy Criterion	محك التباعد
Exclusion Criterion	محك الاستبعاد
Special Education Criterion	محك التربية الخاصة
Grade Level Method	طريقة المستوى الصفى
Learning Quotient	نسبة التعلم
Mental Retardation	إعاقة عقلية
Sensory Handicaps	إعاقة حسيه
Lack of Opportunity of Learn	حالات بقص فرص التعلم
Estimate (Prediction)	التنبؤ
Check (Evaluation)	المراجعة (التقويم)
Check Myself	مراقبة الذات
Audiovisuals Checking Test	مقياس سمعي بصرى
Expectancy	نوقع

Experimental Psychology	علم النفس التجريبي
Exploration	استكشاف
Expression	تعبير
Exteroception	استقبال خارجي
Extinction	انطفاء أو كف
Extravert	منبسط
Factor Analysis	تحليل عاملي
Forgetting	نسيان
Free Association	تداعي حر
Frontal Lobe	الفص الجبهي
Frustration	فشل - إحباط
Functional Psychosis	ذهان وظيفي
Generalization	تعميم
Genius	عبقري - نابغ
Heredity	وراثة
Higher Centers	مراكز عليا
Hypermnnesia	حدة الذاكرة
Identification	توحد أو تقمص
Illusion	خداع البصر
Selective Amnesia	النسيان الانتقائي
Confabulation	التفريق
Falsification	الأحاديث الزائفة
Memory Capacity	سعة الذاكرة
Semantic Memory	ذاكرة المعاني
Metamemory	نسق الذاكرة
Spinal Nerves	الأعصاب الشوكية
Subjective	ذاتي

Subconscious	لاشعوري
Character Disorders	اضطراب الخلق
Chronological Age	العمر الزمني
Circulatory System	الجهاز الدوري
Cochlear Nerve	العصب القوقعي
Cognition	إدراك عقلي
Conation	إرادة- رغبة
Conception	تصور عقلي- مفهوم
Law of-Closure	قانون الإغلاق
Condition	اشتراط
Correlation Coefficient	معامل الارتباط
Cranial Nerves	أعصاب دماغية
Hippocampus	حصان البحر
Anterograde Amnesia	فقدان الذاكرة اللاحق
Prefrontal Cortex	المنطقة الأمامية من القشرة المخية
Temporal Lobe	الفص الصدغي
Hypothalamus	الهيپوثلاموس
Amygdale	اللوزة
Receptors	المستقبلات
Alzheimer	مرض الزهايمر
Amnesia	فقدان الذاكرة
Hypermnesia	حدة الذاكرة
Para Mnesia	تحويل الذاكرة
Retrograde Amnesia	فقدان الذاكرة المرجعية
Circumscribed Amnesia	فقدان الذاكرة المحيطي
Global Amnesia	فقدان الذاكرة الكلي
Sublimation	التعويض

Unconscious Ideas	الأفكار اللاشعورية
Transformation	التحويلات
Distinction	تمييز
Dementia	خلل عقلي
Displacement	تحول - إزاحة
Disorder	اضطراب
Dissociation	تفكك - انحلال
Drive	باعث أو حافظ
Free Association	تداعي حر
Frontal Lobe	الفص الجبهي
Functional Psychosis	ذهان وظيفي
Impression	تأثير - انطباع
Insight	استبصار
Intelligence	ذكاء
Intelligent Quotient (I.Q)	نسبة الذكاء
Mental Age	العمر العقلي
Mental Deficiency	نقص عقلي
Midbrain	المخ المتوسط
Motor Coordination	تآزر حركي
Motor Nurons	الخلايا العصبية الحركية
Motor Nerve Tracts	المسارات العصبية الحركية
Neobehaviourism	السلوكية الجديدة
Parietal Lobes	الفصوص الجدارية
Fluently	الطلاقة
Creative Process	العملية الإبداعية
Creative Product	الإنتاج الإبداعي
Creative Person	الشخص المبدع

Expressive Creativity	الإبداع التعبيري
Productive Creativity	الإبداع الإنتاجي
Inventive Creativity	الإبداع الاختراعي
Emergentive Creativity	الإبداع الانبثاقي
Innovative Creativity	الإبداع التجريدي
Interactive Creativity	منظور تفاعلي
Verbal Fluency	طلاقة لفظية
Associational Fluency	طلاقة فكرية
Expressional Fluency	طلاقة تعبيرية
Associational Fluency	طلاقة ارتباطية
Spontaneous Flexibility	مرونة تلقائية
Adaptive Flexibility	مرونة تكيفية
Originality	الأصالة
Trial and Error	المحاولة والخطأ
Item Response	نظرية الاستجابة على المفردة
Progressive Matrices	اختبار المصفوفات المتتابعة
Draw-Man Test	اختبار رسم الرجل
The Machine Metaphor	المحاكاة الآلية
Aptability	القابلية للتكيف
Conscious Thoughts	التفكير الشعوري
Computer Simulation	محاكاة الحاسب الآلي
Basic Visual Processing	المعالجة البصرية
Language Processing	معالجة اللغة
Problem Solving	حل المشكلات
Parallel Processing	معالجة موازية
Serial Processing	تجهيز متتابع